GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM

MARIA CELÉZIA MENDES LEAL

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE DENISE – MT

BARRA DO BUGRES - MT
2023

MARIA CELÉZIA MENDES LEAL

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE DENISE – MT

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – Carlos Alberto Reyes Maldonado, na linha de Pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Ciências e Matemática.

Orientadora: Drª. Cláudia Landin Negreiros

BARRA DO BUGRES - MT
2023

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

LEAL, Maria Celézia Mendes.
L433a A Prática Docente no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (Eja) no Município de Denise–MT / Maria Celézia Mendes Leal – Barra do Bugres, 2023.
158 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023.
Orientador: Profª. Drª. Cláudia Landin Negreiros

1. Ensino de Matemática. 2. Eja. 3. Formação de Professores. I. Maria Celézia Mendes Leal. II. A Prática Docente no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (Eja) no Município de Denise–MT: .

CDU 37.02:51

Governo do Estado de Mato Grosso
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

MARIA CELÉZIA MENDES LEAL

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE DENISE - MT.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, *Câmpus* Univ. Dep. Est. "René Barbour" – Barra do Bugres - MT, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 23 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

gov.br CLAUDIA LANDIN NEGREIROS

Profª. Drª. Cláudia Landin Negreiros (PPGECM/UNEMAT)
Orientadora

gov.br

Prof. Dr. Jair Lopes Junior (PPGECM/UNEMAT)
Examinador Interno

gov.br RUTE CRISTINA DOMINGOS DA PALMA

Profª. Drª. Rute Cristina Domingos da Palma (UFMT)
Examinadora Externa

UNEMATDOC202317550

Assinado com senha por CLAUDIA LANDIN NEGREIROS - PROFESSOR UNEMAT LC 534/2014 / BBG-FACET - 27/03/2023 às 15:21:55.
Documento Nº: 7771676-340 - consulta à autenticidade em
https://www.sigadoc.mt.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=7771676-340

SIGA

DEDICATÓRIA

A DEUS,
Digno de toda honra e louvor.

AOS MEUS AVÓS,
(*In memoriam*)

AOS MEUS PAIS,
Sebastião Dias Mendes e
Inês Franco Mendes

AO MEU ESPOSO,
Walter Ferreira Leal

AOS MEUS FILHOS,
Walter Ferreira Leal Júnior
Izabella Fernanda Mendes Leal
E a minha filha do coração
Wanessa Laryssa Souza Barros

AOS MEUS IRMÃOS,
Matias, Reginaldo e Kézia

AS MINHAS SOBRINHAS,
Larissa, Eduarda, Gabriela,
Sibelly, Isadora, Sofia, Alice e
Emanuelle.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me sustentado até aqui, porque tudo é dEle, por Ele e para Ele;

A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À UNEMAT Campus Rene Barbour, por ser a Instituição de ensino que transformou a minha vida, me possibilitando no ano 2005, me tornar uma profissional com Licenciatura Plena em Matemática, e agora, no ano 2023, me conceder o privilégio de me tornar Mestra em Ensino de Ciências e Matemática;

À minha querida orientadora, professora Doutora Cláudia Landin Negreiros, por escolher me acolher nessa trajetória pelo conhecimento, em que tanto aprendi seja como pessoa, seja como profissional. Agradeço ainda, a forma com que conduziu esta orientação, a qual a comparo a uma mãe que com amor, carinho e motivação ajuda seus filhos a buscarem seu caminho. Trajetória esta, em que sua orientação sempre me fortaleceu, motivou, não me permitiu desanimar e me constituiu como protagonista de minha aprendizagem. A você, professora Cláudia a minha mais pura gratidão;

Aos professores da banca Dra. Rute Cristina Domingos da Palma – UFMT e Dr. Jair Lopes Junior - UNESP, pelo apoio, pela forma respeitosa e humana com a qual me orientaram e pelas enriquecedoras contribuições para este trabalho;

Ao professor doutor Fernando Selleri Silva pela responsabilidade e eficiência com que conduz todos os procedimentos necessários para formação de novos mestres;

A todos os professores que se fizeram presentes ao longo dessa caminhada, em nome da professora Daise Lago Pereira Souto, coordenadora do PPGECM, estendo a minha gratidão a todos e cada um, vocês foram fundamentais para minha formação;

A todos os funcionários desta instituição de ensino, em nome do Técnico Emersom de Souza Mendonça secretário do PPGECM, saúdo a todos e cada uma pelo zelo para nossa documentação e o cuidado para com nossos momentos presenciais nesta instituição;

A assessora pedagógica Maria Edwirgens Silva que atuava no ano de realização da pesquisa, por tanto apoio e disponibilidade para contribuição com a investigação;

A diretora escolar em exercício no biênio 2021/2022, Dhiene Keli Cabral de Souza, pela compreensão e apoio para realização deste estudo;

Ao meu primeiro lar, meus pais e irmãos por acreditarem em mim e me fortalecerem nessa caminhada;

Ao meu segundo lar, meu esposo e meus filhos por serem a razão e a motivação para minha vida;

A todos os meus colegas da turma, especificamente a minha amiga Carla Cristina Padilha Cassanica Cordeiro por todo apoio, por ser uma pessoa tão disposta a ajudar, sua contribuição foi muito importante a realização desta pesquisa;

À minha colega Rosiane Souza da Silva Rodrigues que se tornou uma amiga tão especial, pelo companheirismo, peja ajuda, pela preocupação, pela motivação e por se fazer presente durante toda esta jornada. A você a minha gratidão amiga querida;

As minhas amigas e colegas de trabalho, Dhiene Keli Cabral de Souza, Maria Edwirgens Silva e Suzana Fátima Oliveira Mendes Araújo, por cada atitude e palavra de incentivo e por me fortalecerem nesta caminhada.

A todas a professoras da Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques que prontamente e com alegria participaram desta pesquisa.

A diretora da Escola Municipal Neide de Oliveira Brito, Maria Gomes pela atenção e prontidão para a coleta e envio de informações necessárias a pesquisa.

A secretária da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, Kézia Cristina Mendes pela atenção e contribuição com os dados pertinentes relativos a esta instituição de ensino;

Ao secretário da Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa marques, pela disponibilidade em coletar as informações que a pesquisa necessitava.

E a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização de estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

DEUS

Ninguém há semelhante a ti, ó SENHOR; tu és grande, e grande o teu nome em poder.

Jeremias 10:6

Metade

Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio
Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio

Que a música que ouço ao longe
Seja linda ainda que tristeza
Que a mulher que amo seja pra sempre amada
Mesmo que distante
Porque metade de mim é partida
Mas a outra metade é saudade

Que as palavras que eu falo
Não sejam ouvidas como prece, nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas como a única coisa
Que resta a um homem inundado de sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo

Que essa minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que mereço
Que essa tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada
Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
Que eu me lembro ter dado na infância
Porque metade de mim é a lembrança do que fui
Mas a outra metade, não sei

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
Pra me fazer aquietar o espírito
E que o teu silêncio me fale cada vez mais
Porque metade de mim é abrigo
Mas a outra metade é cansaço

Que a arte nos aponte uma resposta
Mesmo que ela não saiba
E que ninguém a tente complicar
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
Porque metade de mim é plateia
A outra metade é canção
E que a minha loucura seja perdoada
Porque metade de mim é amor
E a outra metade também

___Osvaldo MonteNegro

RESUMO

O presente trabalho contempla uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática–PPGEM, da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Campus de Barra do Bugres-MT. A pesquisa se justifica diante da peculiaridade outorgada ao ensino voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual se fundamenta nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, necessitando, assim, de uma abordagem adequada, e também pela necessidade de reflexões, considerando-se a realidade do contexto escolar em que, diferentemente de outras modalidades da educação básica, sabe-se que a maioria dos docentes não teve essa temática, da EJA, como componente curricular na formação inicial, existem raros momentos de formações e de reflexões no ambiente escolar e ainda há dificuldades voltadas para disponibilidade de recursos pedagógicos apropriados. Neste sentido, esta investigação teve por objetivo principal estudar a prática docente, por meio dos relatos, desenvolvida no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Denise – MT, e como específicos: identificar as principais dificuldades, bem como os avanços e melhorias encontradas pelos docentes no ensino de Matemática, nessa modalidade; analisar como os docentes percebem e desenvolvem a prática docente deste componente curricular; verificar as necessidades formativas dos docentes. De abordagem qualificativa, a pesquisa foi descritiva, com produção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise foi ancorada na Análise Interpretativa de Severino (2007). Assim sendo, a investigação contou com a participação de seis docentes que atuaram ou estavam atuando na referida modalidade, nesse componente curricular, sendo todas do sexo feminino. Diante dos estudos, pode-se concluir que as docentes não tiveram formação específica para a EJA na formação inicial e consideram importante que tais temas sejam abordados com mais frequência no contexto escolar. Os dados apontaram, ainda, que questões como a falta de material didático apropriado e a diferença de idade são fatores que dificultam a prática docente, contudo relataram usar como estratégias de superação, a adequação dos materiais disponíveis por meio da busca e valorização de questões pertinentes e relacionadas ao cotidiano de seus alunos. Neste sentido, o diálogo com os colegas se fez como importante instrumento para se desenvolver metodologias de ensino. Pode-se averiguar, também, que as docentes percebem diferenças entre o tratamento oferecido ao Ensino Regular e à EJA, e que possuem o conhecimento de que o Ensino de Matemática, nesta modalidade, pode contribuir diretamente no contexto dos discentes, em relação à promoção da igualdade social, à oportunidade de trabalho e ao relacionamento em sociedade. Por isso, diante dos resultados, advindos dos relatos, podemos concluir que a prática docente na EJA, no contexto em estudo, tem-se constituído ao longo das experiências vivenciadas e compartilhadas e na relação com os discentes e suas trajetórias de vida. Portanto, acredita-se que se faz necessário políticas públicas que reconheçam as necessidades desta modalidade de ensino, que possam ir ao encontro de suas especificidades, ofertando formações, materiais didáticos adequados e a valorização do profissional da EJA.

Palavras-chave: EJA; Ensino de Matemática; Formação de professores

ABSTRACT

The present work brings forward an investigation developed in the *Stricto Sensu* Graduate Program in Teaching Science and Mathematics – PPGEM, of the State University of Mato Grosso-UNEMAT, Campus of Barra do Bugres-MT. The research is justified in view of the unique nature of teaching aimed at Youth and Adult Education (EJA), which is based on the repairing, equalizing and qualifying functions, thus requiring an adequate approach, and also the need for reflections, considering the reality of the school context in which, unlike other forms of basic education, it is known that most teachers did not have this theme, EJA, as a curricular component in initial training; there are rare moments of training and reflection in the school environment and there are still difficulties related to the availability of appropriate pedagogical resources. In this sense, this investigation had as its main objective to study the teaching practice, through the reports, developed in the teaching of Mathematics in Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Denise - MT, and as specific: to identify the main difficulties, as well as the advances and improvements found by the professors in the teaching of Mathematics, in this modality; analyze how teachers perceive and develop the teaching practice of this curricular component; verify the training needs of teachers. With a qualitative approach, the research was descriptive, data collection took place through semi-structured interviews and the analysis was anchored in Severino's Interpretative Analysis (2007). Therefore, the investigation had the participation of six teachers who worked or were working in that modality, in this curricular component, all of them female. In view of the studies, it can be concluded that the teachers did not have specific training for EJA in initial training and consider it important that such topics are addressed more frequently in the school context. The data also pointed out that issues such as the lack of appropriate didactic material and the difference in age are factors that hinder the teaching practice, however, they reported using as overcoming strategies, the adequacy of the available materials through the search and appreciation of pertinent questions. and related to the daily lives of their students. In this sense, dialogue with colleagues was an important tool for developing teaching methodologies. It can also be verified that the teachers perceive differences between the treatment offered to Regular Education and EJA, and that they have the knowledge that the teaching of Mathematics, in this modality, can contribute directly to the context of the students, in relation to the promotion of social equality, job opportunities and relationships in society. Therefore, in view of the results arising from the reports, we can conclude that the teaching practice in EJA, in the context under study, has been constituted over the lived and shared experiences and in the relationship with the students and their life trajectories. Therefore, it is believed that public policies are needed that recognize the needs of this teaching modality, that can meet its specificities, offering training, adequate teaching materials and the appreciation of the EJA professional.

Keywords: Mathematics Teaching; EJA; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Linha do tempo com marcos históricos das Políticas Educacionais para EJA no Brasil até o ano de 2010.....27

Figura 02 Levantamento sobre a EJA realizado na Escola Municipal Neide de Oliveira Brito. Denise MT.....47

Figura 03 Levantamento sobre a EJA realizado na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus. Denise MT..... 48

Figura 04 Levantamento sobre a EJA na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques. Denise MT..... 59

Figura 05 Município de Denise MT- Praça Brasília.....97

Figura 06 Município de Denise MT. Avenida Júlio José de Campos.....97

Figura 07 Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques. Denise MT.....99

Figura 08 Eixos e sub-eixos investigados..... 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Legislações que embasam a Modalidade EJA no Brasil..... 33

Quadro 02 Legislações que embasam a Modalidade EJA no Mato Grosso..... 38

Quadro 03 Legislações que embasam a Modalidade EJA em Mato Grosso relacionadas às Práticas Docentes..... 59

Quadro 04 Dissertações que abordam a prática docente no Ensino de Matemática em Mato Grosso a partir do ano de2012..... 78

Quadro 05 Objetivo e Questão de Investigação das dissertações..... 80

Quadro 06 Caracterização das participantes..... 96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.
CCE	Conselho Estadual de Educação
CEJAs	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centros de Estudos Supletivos
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DOEMT	Diário Oficial de Mato Grosso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FPDEJA/MT	Fórum Permanente de Debates sobre Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFTs	Institutos Federais
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular de Pernambuco
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEAD	Núcleo Aberto e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso
NEPs	Núcleos de Estudos Permanentes
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEI	Programa de Educação Integrada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNLD	Plano Nacional para o Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECM	Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

	Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas, para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

1 REFERENCIAL TEÓRICO 26

1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 26

1.1.1 A EJA no período imperial 27

1.1.2 A EJA na Constituição de 1824 28

1.1.3 A EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961 31

1.1.4 A EJA a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996 33

1.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de Denise - MT 46

1.3 Considerações sobre a função da EJA perante a sociedade 51

1.4 Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil 55

1.5 A prática e a formação docente na Educação de Jovens e Adultos 59

1.6 A prática docente na EJA no Ensino de Matemática 71

1.6.1 O que dizem as pesquisas em Mato Grosso sobre as propostas à prática docente do Ensino de Matemática na EJA 78

1.6.2 Algumas Metodologias para o Ensino de Matemática na EJA 81

1.6.3 As funções da EJA e a prática docente 89

2 METODOLOGIA DE PESQUISA 92

2.1 Caracterização da pesquisa 92

2.2 Procedimentos da pesquisa 93

2.3 Caracterização dos participantes 94

2.4 Lócus da pesquisa 97

2.5 Produção dos dados 100

2.6 Procedimento de análise dos dados 102

3 ANÁLISE E RESULTADOS 104

3.1 Eixo 1 – Formação 104

3.1.1 Sub-eixo 1.1. Formação inicial 104

3.1.2 Sub-eixo 1.2. As necessidades formativas 108

3.2 Eixo 2 – Dificuldades Encontradas na prática docente na EJA no Ensino de Matemática 114

3.2.1 Sub-eixo 1 – Falta de recursos pedagógicos específicos para EJA 115

3.2.2 Sub-eixo 2 – Estratégias para superação das dificuldades 118

3.3 Eixo 3 – Percepções sobre o Ensino de Matemática na EJA 122

3.3.1 Sub-eixo 1 – Atuação dos órgãos responsáveis para com esta modalidade 123

3.3.2 Sub-eixo 3 – Importância do Ensino de Matemática para os alunos da EJA 125

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

Referências 138

Apêndices 152

INTRODUÇÃO

"*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é*
senão uma gota de água no mar.
Mas, o mar seria menor se lhe faltasse uma gota".

Madre Tereza de Calcutá

O presente trabalho está associado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM – Nível Mestrado Acadêmico, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT- *Campus* Universitário Deputado Estadual Renê Barbour – Barra do Bugres – MT.

Neste sentido, a partir do contexto atual do Ensino de Matemática ofertado nas Escolas Públicas, no que tange à Educação Básica, percebe-se que o professor desse componente curricular tem enfrentado, ao longo dos anos, muitas dificuldades para proporcionar a aprendizagem de conceitos relacionados a esta Área de Conhecimento, tornando-se gradativamente mais difícil fazer com que os estudantes percebam a importância que a Matemática possui e o quanto pode contribuir em suas vidas. Isso é perceptível diariamente nas salas de aula e nos diálogos com os professores, alunos e familiares, e tal diagnóstico é evidenciado nos baixos índices das avaliações externas e internas que, cada vez mais, apontam para a necessidade de intervenções no Ensino de Matemática.

Ainda há a preocupação dos órgãos responsáveis, pois há oferta de formação inicial, formação continuada no ambiente escolar, disponibilidade de materiais didáticos, realização de avaliações externas e de intervenções nas problemáticas encontradas.

Numa outra vertente, algumas questões se apresentam de forma diferente do Ensino Regular, em relação a realização de avaliações externas, que tiveram sua primeira etapa no ano letivo de 2022, advindas da Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEDUC/MT, em relação à participação da comunidade escolar nas discussões sobre esta modalidade. Assim, Bignarde (2015), ao abordar a necessidade de diálogo sobre a Educação de Jovens e Adultos-EJA nas práticas pedagógicas e processos avaliativos, reforça:

> Ressalto a importância para a construção das interações entre Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), com todas as Superintendências, assessorias pedagógicas, Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (Cefapros), CEJAs, escolas, fórum de EJA, sindicato e Instituições de Ensino Superior. Um dos a serem aprofundados a partir do diagnóstico dessa Comissão é quanto a esse diálogo, ele ainda existe, ou se perdeu no tempo? (BIGNARDE, 2015, p. 141).

Portanto, compreendemos que tal importância é necessária na realidade escolar em questão, diante do que atualmente se percebe, em que o diálogo sobre a EJA tem sido muito inferior em relação ao Ensino Regular. Assim sendo, destacamos os cursos de formação específica ofertados na escola para o Ensino de Matemática, visto que são, em sua maioria, voltados para o Ensino Regular.

Ainda em relação à construção da proposta curricular, relativa ao Ensino de Matemática na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, devemos nos atentar à Base Nacional Curricular Comum - BNCC, a Resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021, em seu Art. 13º:

> Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (BRASIL, 2021, p. 5)

Contudo, a BNCC não faz referência à modalidade EJA, em relação às suas especificidades, que segundo o dossiê: "Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA", que é uma iniciativa do Movimento Pela Base e uma realização da Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 46), "A Base teve diferentes versões para o Ensino Fundamental e Médio, e em nenhum momento do processo de sua elaboração as especificidades do público jovem, adulto ou idoso foram consideradas". Logo, não considerar o público da EJA como parte significante no processo de ações educacionais afeta diretamente a prática do professor, que irá precisar adequar a BNCC a essa modalidade.

Destacamos ainda que na realidade da escola lócus desta pesquisa, a maioria dos docentes não teve estudos voltados para EJA como componente curricular na formação inicial. Diante desse fato, o que se observa é que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece a garantia desse direito aos professores, visto que contempla a EJA em seu Art. 61, em que a formação docente deve "atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando" e em relação à oferta de cursos de licenciatura, o Art. 62 estabelece que o docente terá "[...] formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal" (BRASIL, 1996, p. 20).

Assim sendo, analisando as diretrizes curriculares para a formação de professores para os cursos de Pedagogia, percebemos que, de acordo com o Art. 6º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, a modalidade EJA é contemplada em tais cursos. Nesta mesma vertente, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, referente aos cursos de licenciatura, no Art. 6º, trata sobre a formação de professores para a Educação Básica, e o Inciso I assegura tal formação. Dessa forma, compreende-se que os cursos de Licenciatura em Matemática contenham tais diretrizes. Mesmo assim, Soares (2006) alerta que na realidade, a "[...] formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação" (SOARES, 2006, p.3).

Por fim, observamos que diante das atividades realizadas na escola voltadas para estudos de documentos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, entre outras atividades, a abordagem maior ainda é dada ao Ensino Regular, sendo que uma pequena porção de tempo é destinada a momentos de formações e de reflexões sobre a EJA. Ainda há dificuldades para receber materiais didáticos adequados, fazendo com que os docentes acabem utilizando, por vezes, os livros destinados à Educação Básica.

Sendo esta uma etapa importante da educação, pelo seu propósito de dar condições de estudo àqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade prevista, e de valorizar questões relacionadas ao conhecimento prévio, à cultura, ao trabalho e à cidadania, consideramos, então, a necessidade de analisar como se tem efetivado a prática docente no Ensino de Matemática na EJA, a partir de relatos dos docentes, no município mato-grossense de Denise, especificamente na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques.

A motivação para esta pesquisa teve início na década de 1960, e envolve fatos de minha própria história, uma vez que, "o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor" (NÓVOA, 1992, p. 12). Nesta Década, chegaram os primeiros moradores ao atual município de Denise, que se tornariam seus fundadores, entre eles, os meus tios: Vicente Jacinto Franco e Maria Margarida, e, na sequência, meus avós maternos: José Jacinto Franco e Argentina Joana da Conceição, além dos meus avós paternos: Antônio Dias Mendes e Maria Teodolina Marques. É importante ressaltar o caminho traçado por esses meus "Grandes Heróis" e sua jornada realizada em caminhão "pau de arara" para chegar à sonhada terra onde construiriam uma nova vida. O caminho era incerto, regido por tantas

dificuldades, mas ao mesmo tempo repleto de esperança e de sonhos, se assemelha, para mim, ao caminho percorrido pelo professor da EJA.

Ressalto, ainda sobre meus avós maternos, com os quais tive um período maior de convívio, o entendimento sobre a importância da escola, pois mesmo com toda a dificuldade de uma vida, sem a oportunidade de estudos, sempre apoiaram a sua filha, Inês Franco Mendes, minha mãe, na decisão de seguir os estudos. Dessa forma, sem nunca terem frequentado uma aula sequer, por fazerem parte da população de excluídos da sociedade, apoiaram a educação da filha, esta, por sua vez, igualmente priorizou os estudos dos filhos, no caso, o meu e dos meus irmãos.

Ainda na saga dos "grandes heróis" da minha família estão os meus pais, Sebastião Dias Mendes e Inês Franco Mendes, que mesmo com muita dificuldade financeira nos propiciaram uma infância e adolescência espetaculares, pois vivíamos para brincar e tirar frutas nas árvores, com a única obrigação de estudar. No que se refere aos estudos, minha referência maior é a minha mãe, pelo exemplo. Apesar de todas as dificuldades que enfrentava, começou a ministrar aulas aos 16 anos, sem formação alguma, na primeira escola da comunidade que viria a se tornar a cidade de Denise. Mulher à frente de seu tempo construiu e cuidou da família ao mesmo tempo em que estudava e trabalhava, se tornado, assim, professora com formação no magistério.

Em busca de conhecimento da prática, de melhorias de salário para dar condições de vida à família, minha mãe tentou por algumas vezes frequentar uma universidade, mas a distância e às dificuldades financeiras, além de ter frequentado uma faculdade não reconhecida, o sonho da graduação foi sendo adiado. Finalmente, conseguiu ser selecionada no Núcleo Aberto e a Distância- NEAD da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, e no ano de 2008, se formou em Pedagogia.

Minha mãe foi uma adulta que sonhou estudar, não desistiu, teve a oportunidade e conseguiu, por isso, é minha maior motivação para o desenvolvimento desta pesquisa na Educação de Jovens e Adultos e, de alguma forma, melhorar as condições de trabalho para essa classe de professores e, consequentemente, contribuir para o ensino do município.

A motivação profissional para a realização desta investigação se encontra na minha trajetória como professora, que teve início desde a minha formação na pré-escola, na Escola Sítio do Pica-Pau Amarelo, aos seis anos de idade. Dessa fase, as lembranças que permeiam a minha mente vão desde o material carregado em sacola de arroz, das roupas e calçados surrados, do suco que levava em vidros de remédios até o que levava para comer. Mesmo

assim, apesar da pobreza em que vivíamos, minha mãe sempre fazia pães e bolos para nos alimentar, dos quais tenho uma memória olfativa muito forte. Eu amava estudar! E já naquela época, era apaixonada pelo trabalho das professoras, por isso, creio que ali comecei a me constituir como tal.

Após a conclusão da pré-escola, fui matriculada na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques para cursar o Ensino Fundamental, mas costumo dizer que já frequentava este ambiente desde o ventre de minha mãe, pois ela lecionava nesta instituição. Talvez por isso, sinto tanto amor por este lugar, onde conclui o Ensino Fundamental. Depois, cursei Técnico em Contabilidade, na Escola Profissionalizante São José, mas quando nos apresentaram a profissão a qual teríamos a certificação, não consegui me adaptar à proposta do curso e retornei à Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques para cursar o magistério, pois tudo ali me constituía como professora, mais especificamente, no componente curricular de Matemática, assim sendo, me percebia voltada para a docência nesta área.

Com a conclusão do Magistério, não pude continuar os estudos, por ser uma região interiorana escassa de oportunidades, sendo que na época, concluir o Ensino Médio era o suficiente. Então, no ano seguinte, em 1993, me casei com Walter Ferreira Leal, que se tornou, além de companheiro para a vida, meu maior incentivador para os estudos, e logo fui presenteada com meus dois filhos, Walter Ferreira Leal Júnior, no ano de 1994, e Izabella Fernanda Mendes Leal, em 1995, passando, assim, a me dedicar exclusivamente à família nos anos seguintes. Mais tarde, no ano de 2016, fui surpreendida pela vida com mais um presente, mais uma filha, Wanessa Laryssa Souza Barros, que veio a se tornar parte da família, após um período em que fui sua professora do Ensino Médio.

No ano de 2001 meu irmão mais velho, Matias Dias Mendes, fez o convite para que fizéssemos o vestibular para concorrer a uma vaga no curso de Matemática, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, na época, *Campus* Vale do Rio Bugres, situada no município de Barra do Bugres - MT. Aceitei o desafio, mas sem expectativa, pois estava há muito tempo sem estudar, e por incrível que pareça, nós dois fomos aprovados e demos início a essa jornada rumo ao conhecimento, a qual concluímos quatro anos depois, em agosto de 2005.

Aqui abro um parêntese muito importante para expressar minha gratidão a esta Instituição de Ensino, a todos os funcionários, e a cada um dos maravilhosos professores que tive a honra de conviver durante os quatro anos no qual frequentei, diariamente, as aulas, onde

adquiri conhecimentos valiosíssimos e fiz amizades muito especiais. Deixo registrado que tudo que sou hoje, profissionalmente, uma professora concursada, de onde tiro o sustento da minha família, é graças a essa instituição que transformou a minha vida.

Durante a graduação, tive algumas experiências como professora de Matemática, mas, nesses momentos, não me sentia preparada para a docência. Após a conclusão do curso, em 2005, repleta de sonhos e com grandes expectativas sobre a educação, tive a primeira experiência em sala de aula como docente deste componente curricular, com o diploma de Licenciatura Plena em Matemática, no Ensino Fundamental e Médio, na Rede Estadual, e esta foi um tanto decepcionante, desmotivadora, tanto que me afastei por um tempo e cheguei a acreditar que esta não seria minha vocação.

Contudo, voltei à sala de aula em 2010, desta vez, com alunos da modalidade EJA, em que ministrava aulas de Matemática na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus e também no Ensino Regular e Ensino Fundamental. Acredito que já havia amadurecido meus sentimentos em relação à educação, mas essa experiência me permitiu um encontro definitivo com minha vocação, haja vista a grandiosidade de experiências que vivenciei durante as aulas, que me permitiram refletir sobre a importância da trajetória que o indivíduo tem a partilhar e, principalmente, a responsabilidade social que um professor tem em sua profissão.

Nesse período, percebi que necessitava de uma prática docente adequada ao refletir sobre a forma de ensinar na EJA, pela concepção democrática, “partindo do princípio de que todo ser humano é capaz de aprender (e também ensinar), a relação aluno/professor torna-se um processo de constante ensino-aprendizagem” (GADOTTI; ROMÂO< 2003, p. 74).

Assim, segundo Gadotti e Romão (2003), ao desenvolver este papel, o professor deixa claro seus objetivos e ambos têm participação ativa na aprendizagem. Na EJA, a avaliação tem caráter diagnóstico, permanente e qualitativa, sendo considerada a realidade de cada discente, seus conhecimentos e vivências, dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias apropriadas para esta modalidade.

Conforme Arroyo (2006, p. 18), “o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção”, o que nos leva a acreditar que o professor precisa respeitar a trajetória, o contexto, o tempo e as especificidades de cada estudante de uma forma diferente do Ensino Regular. Deve-se levar em consideração, a realidade das pessoas jovens e adultas, que em sua maioria são trabalhadoras que chegam à escola exaustas, direto do trabalho e, muitas vezes, sem refeição, sendo que todos, de formas diferenciadas, trazem consigo histórias de exclusão social.

Diante desse conhecimento adquirido com a prática, muitas angústias surgiram, pois me faltava o conhecimento quanto à didática a ser utilizada. Nesse período, praticamente não havia formações, e raramente encontravam-se materiais disponíveis para o preparo das aulas, e frequentemente, eram utilizados os da Educação Básica, além da mesma metodologia, sendo que muitas vezes a prática pedagógica era baseada nas orientações recebidas nas reuniões de planejamento, mas acabei me guiando pelos anseios e necessidades daqueles alunos, assim sendo, ensinava os conteúdos que acreditava ser mais pertinente para a turma e de forma bem simplificada.

Durante esse processo, deparei com uma das experiências mais marcantes da minha vida profissional. Na turma do Ensino Fundamental da EJA, período noturno, estudava um senhor de aproximadamente 60 anos (*in memoriam*), que para chegar à escola viajava 40 quilômetros de estrada de chão em um ônibus precário, disponibilizado pela prefeitura, e outros 40 quilômetros para retornar a sua casa.

O senhor João acreditava na educação, sonhava em ser advogado e poder atuar nessa área. Além dessa força para ter o direito à educação, que não pôde usufruir na idade prevista, o que mais me marcava era que, por vezes, ele dormia na carteira com o lápis na mão tentando realizar as atividades, e quando se dava conta, pedia perdão por não ter conseguido concluir o que foi proposto durante a aula. Para mim, o senhor João representava uma grande parcela da sociedade, que precisa ter o direito e condições de receber e usufruir da educação. Assim sendo, ele se tornou para mim um herói do povo, que representava tantos outros e que também contribuiu para a motivação desta pesquisa.

Após esse momento, prestei concurso para professora da Educação Básica da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso – SEDUC-MT, sendo aprovada no ano de 2010 e empossada no dia seis de setembro de 2011, ano em ministrei aulas na Educação Básica e na EJA. Como professora concursada, dividi minha trajetória entre a sala de aula e a gestão escolar, e em ambas as posições, as preocupações me tomavam em relação ao ensino de Matemática. Contudo, percebi, ao longo dos anos, que tanto a comunidade escolar quanto os órgãos responsáveis, têm focado suas preocupações com mais ênfase na Educação Básica, e pouco ainda se tem feito pela modalidade EJA.

Nesse sentido, tenho convicção que a educação precisa ser universal, para todos. Portanto, como educadora, percebo que é preciso considerar esta modalidade de ensino com mais atenção, sendo necessário averiguar como tem ocorrido a prática pedagógica em relação

ao Ensino de Matemática ao longo dos anos, haja vista que a maioria dos professores não recebeu formação específica para atuar com este grupo de alunos.

Como educadora consciente da importância de atualização do conhecimento, busquei novos aprendizados para melhorar minha prática docente. E foi com esse intuito que nos últimos anos participei dos seletivos para a Formação de Mestrado *Stricto Sensu*. Durante essa fase, participei de dois processos seletivos pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, sendo aprovada em 2019, mas, desisti para poder atuar na direção escolar, da qual havia sido eleita; depois disso, prestei mais três seletivos pela Universidade do Estado de Mato Groso - UNEMAT, sendo aprovada no terceiro processo.

Ressalto, que era minha intenção cursar o mestrado oferecido pela UNEMAT, por ser uma instituição pela qual tenho uma imensa gratidão. Estar de volta é uma grande honra, e sou muita grata pela oportunidade que me concederam os professores que participaram da banca examinadora: professor Dr. Adailton Alves da Silva, o professor Dr. João Severino Filho e a minha orientadora, a professora Drª. Cláudia Landin Negreiros, por ter escolhido me acolher e se propor a acompanhar a minha formação com tanto profissionalismo, empenho, zelo e carinho, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, do seletivo realizado no ano de 2021.

Na etapa de cumprimento das disciplinas, e da realização das atividades no PPGECM, a ligação com a EJA prevaleceu, o que fez com que reescrevesse o projeto para pesquisar a prática docente nesta modalidade de ensino. Assim sendo, este trabalho fará parte da constituição da minha identidade profissional, confirmando o que disseram Pimenta e Anastasiou (2002, p. 77):

> A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Entendemos que a EJA é uma modalidade de ensino importante e necessária, pois é o caminho para melhores condições de vida de muitas pessoas que já foram excluídas pela sociedade e buscam ali certo refúgio. Logo, esta modalidade traz em sua essência algumas funções que lhe são peculiares, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000: a função reparadora, a função equalizadora e a função atualizadora ou qualificadora.

Diante de tais funções, entendemos que estas são de responsabilidades das instituições: do Estado, representado pelos governos federal, estadual e municipal e da escola, pela atuação

dos gestores, professores e funcionários. Nessa perspectiva, estabelecemos uma relação entre a prática docente e suas possíveis contribuições para que o objetivo seja alcançado, isso porque precisa ser pautada na valorização do sujeito, já que a função reparadora vai além da inserção ao sistema educacional, como também se dá pelo direito à educação de qualidade. Neste sentido, a importância de práticas pedagógicas pautadas na problematização dos conhecimentos dos alunos, assim, "[...] o professor trabalhará o senso crítico dos alunos, os direitos e deveres que eles têm na sociedade, isto é, sua cidadania" (FÉLIX; FRANÇA, 2022, p. 4).

Ao nos referirmos às funções elencadas e destinadas à EJA, durante os estudos voltados para esta investigação, não foi possível estabelecer uma relação conclusiva, vinculada à prática docente nesta modalidade, todavia, apresentaremos algumas abordagens que evidenciam tal relação e o nosso entendimento sobre esse tema.

Por se tratar de discentes com especificidades diferenciadas dos demais alunos da Educação Básica, é necessário que haja formação direcionada para que os professores tenham melhores condições de trabalho, possam aprimorar sua prática e, assim, terem condições de desenvolver a função reparadora que a EJA tem.

Desse modo, tivemos como objetivo principal: estudar por meio dos relatos dos decentes, a prática docente desenvolvida no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Denise – MT; e os específicos: identificar as principais dificuldades, bem como os avanços e melhorias encontrados pelos docentes no ensino de Matemática; descobrir como os docentes percebem e desenvolvem a prática docente deste componente curricular e verificar suas necessidades formativas.

Diante da realidade vivenciada pelos professores de Matemática que aponta para a necessidade de intervenções no ensino desse componente curricular, bem como da percepção de que pouco se tem refletido sobre o ensino na Modalidade EJA, buscamos responder à seguinte questão: Quais são as principais dificuldades e necessidades formativas, bem como os avanços e melhorias encontradas na prática docente no Ensino de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município mato-grossense de Denise, especificamente na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques?

Dessa forma, dividimos este trabalho em quatro capítulos. Neste sentido, de início apresentamos a Introdução, que descreve a motivação para este estudo, a justificativa, os objetivos: geral e específicos e a questão de investigação.

No primeiro capítulo, dissertamos sobre o referencial teórico que embasou a pesquisa, apresentamos uma contextualização da história da EJA no Brasil e um histórico desta modalidade de ensino no estado de Mato Grosso e no município de Denise-MT. apresentamos ainda, as contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos e reflexões sobre a formação e a prática docente e o Ensino de Matemática na EJA.

No segundo capítulo, descrevemos os caminhos metodológicos, e no terceiro, a análise dos dados. No quarto e último capítulo, apresentamos a discussão dos dados, e buscamos estudar a prática docente dos professores que ensinam Matemática, com base em seus relatos, para então, compreender as necessidades formativas, as principais dificuldades e identificar as estratégias de superação utilizadas e as percepções sobre esta modalidade.

À vista disso, almejamos que este trabalho oportunize aos professores de Matemática, para que possam refletir sobre a prática docente, conhecer os desafios diários e as necessidades formativas de maneira a contribuir na melhoria do ensino de Matemática na EJA.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida".

John Dewey

Neste primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no estado de Mato Grosso e no município de Denise. Ainda, algumas considerações sobre a função da EJA perante a sociedade, além das contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. E também a prática e a formação docente na modalidade EJA, por fim, a prática docente na EJA no Ensino de Matemática.

1.1 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da EJA no Brasil é embasada em movimentos de lutas pelos direitos dos menos favorecidos e excluídos da sociedade. Segundo Leite (2013), a própria história da educação brasileira que acabou por favorecer a elite e excluir os mais pobres, os mais humildes, as mulheres, os negros, os trabalhadores entre tantos outros, acabou por difundir entre essas pessoas a culpa por não terem estudado na idade certa e colocando, assim, a educação não como direito, mas como necessidade.

A Educação para jovens e adultos é um direito legalmente adquirido ao longo da história do Brasil, contudo, de acordo com Leite (2013, p. 42), a maioria dos indivíduos que retornam aos estudos o fazem por necessidades advindas da vida de exclusão que lhes foi atribuída, porém uma minoria retorna por ver a educação como um direito.

> Mas, pouquíssimos retornam à escola cientes de seu direito e muito raro encontrar os que pleiteiam esse direito. Isso se dá porque para o público da EJA "a culpa" por não ter concluído os estudos é unicamente sua e mesmo que tenha justificativas para o abandono, para evasão para repetência e para falta, ainda assim se sentem culpados e não se veem como portadores de um direito que lhes foi negado e que pode ser reivindicado. (LEITE, 2013, p. 43).

Ainda nessa perspectiva, o direito à educação se estende a todos e a todas as idades, devendo ser contínua, sendo dever do estado garanti-la gratuitamente, por ser um direito social e humano, devendo estar associada aos demais direitos garantidos legalmente. Aqui, percebemos a necessidade de apresentar as pessoas à educação como direito, para que, dessa forma, entendam o poder que tem na luta por igualdade, pois, enquanto os indivíduos não

perceberem e buscarem o usufruto deste, o governo não implementará políticas públicas de melhorias, alegando que não há demanda (LEITE, 2013). Dessa forma, há necessidade de que as devidas informações sobre o direito à educação cheguem correta e igualmente a todas as classes sociais, com foco naqueles que não tiveram as oportunidades educacionais previstas legalmente.

Na perspectiva de apresentar um histórico da evolução da EJA no Brasil, tomamos como base a linha temporal abaixo, que apresenta marcos históricos do período colonial e republicano, e as políticas educacionais até 2010 (FIGURA 1):

FIGURA 1 - LINHA DO TEMPO COM MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EJA NO BRASIL ATÉ O ANO DE 2010



Fonte: Souza (2020).

1.1.1 A EJA no período imperial

Partindo do pressuposto da educação como direito, a EJA no Brasil, é resultado de lutas que perpetuaram por décadas e continuam até os dias atuais pela oferta de uma educação de qualidade para os jovens e adultos excluídos da sociedade. Assim sendo, enquanto a elite busca manter a exclusão, há quem busque meios de promover a igualdade social no Brasil. Analisando o contexto do período colonial, segundo Paiva (1987, p. 53), neste período da história do país, "a educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação de jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao

problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII". Portanto, abordaremos fatos importantes, a partir do período imperial.

Com a chegada da família real, em 1808, e a expulsão dos jesuítas, a educação passa por mudanças, mas estas não atingem as classes mais pobres, os escravos, mas somente a elite que passa a ter direito à educação primária. Segundo Haddad (1987, p. 9) nos relata sobre esses fatos, "com a desorganização do sistema de ensino produzida pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império vamos encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos". Neste sentido, observa-se que mesmo com a chegada da família real ao Brasil não se percebe preocupações com a educação para este grupo, e de acordo com Paiva (1987), a educação de jovens e adultos só se torna importante após a independência do Brasil, em 1822, pois o império necessitava da participação desses indivíduos em suas atividades.

1.1.2 A EJA na Constituição de 1824

Um relevante marco a ser considerado da história da EJA, no Brasil, foi a criação da primeira Constituição, no ano de 1824, quando D. Pedro I, por meio do Art. 179, XXXII, garantiu a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. Contudo, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), tal documento não trouxe mudanças significativas, tendo em vista que nessa época "só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar e educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres".

Percebemos que, nesse período, os direitos adquiridos na Constituição eram destinados aos cidadãos, porém, como somente a elite composta por homens brancos e livres possuía cidadania, o contexto de exclusão permaneceu inalterado. Fato esse que se torna ainda mais excludente com a emenda aprovada em 1834. Aranha (2005) esclarece que:

> O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto, de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinadas a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias. (ARANHA, 2005, p. 152).

Com a educação do povo confiada às províncias, de acordo com Ribeiro (1993, p. 17) "a falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e

promover o ensino primário e médio", levando, assim, a oferta do nível médio para as escolas particulares, promovendo ainda mais discrepância social.

Após longos anos com intensas lutas pelo direito à educação, a história da EJA começa a construir sua trajetória. Para Leite (2013, p.111), esta modalidade, "começou a marcar sua posição na história da educação no Brasil por volta da década de 1930, quando iniciou a consolidação de um sistema público de educação elementar no país".

Nesse cenário, foi criado, no ano de 1934, o Plano Nacional de Educação – PNE, que garantia o ensino primário integral, obrigatório e gratuito, incluído também os adultos. Logo, o Brasil apresenta o seu primeiro plano educacional, no qual consta o direito à educação de jovens e adultos. Portanto, a Constituição de 1934 instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, sendo que foram criados: em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário; em 1947, o Serviço de Educação de Adultos; em 1947, a Campanha de Educação de Adultos; em 1952, a Campanha de Educação Rural; em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Neste contexto, no ano de 1947, também foi criado o Serviço de Educação de Adultos - SEA, pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha a função de orientar e coordenar os planos anuais de ensino, se estendendo até à década de 1950. Segundo Sampaio (2009, p.19):

> Num primeiro momento, cujo cenário era composto no Brasil pelo fim da ditadura Vargas, o Estado, investido do caráter desenvolvimentista que vinha assumindo o governo federal no campo da educação e da preparação de recursos humanos, toma a frente com iniciativa e verbas e propõe, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947, com apoio da sociedade civil organizada.

Nesse período, a preocupação com a escolarização estava voltada para a economia, ou seja, pensava-se em melhorar a mão-de-obra, bem como para questões partidárias, já que até o final do império os analfabetos eram impedidos de votar.

No ano de 1949, na Dinamarca, foi realizada a I Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, onde foi estabelecida uma educação contínua para jovens e adultos voltada ao respeito pelos direitos humanos, e a partir disto a cada dez anos, visando promover melhorias e avanços, "a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, tem organizado conferências internacionais nas quais são firmados compromissos e delineadas estratégias que os países-membros se comprometem a cumprir" (VIEIRA, 2006, p. 101). Segundo o autor:

> No Brasil, apenas no final do Estado Novo é que a educação de adultos se constitui como tema da política educacional. Embora a necessidade de oferecer educação aos adultos já figurasse em textos normativos anteriores, como a Constituição de 1934, somente nos anos 1940 começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de estender os processos de escolarização a amplas camadas da população até então excluídas do sistema escolar. (VIEIRA, 2006, p. 102).

Percebemos que foram necessários seis anos para que a educação de jovens e adultos fosse referendada em documentos oficiais, e que começasse a ocorrer de fato. A partir desse momento, outros movimentos surgem para fortalecer esta modalidade de ensino, dentre eles, "duas outras campanhas ainda foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo" (HADDAD, 1987, p.12), porém, estas não tiveram longa duração. Dessa forma, ainda segundo o autor, no ano de 1958, passou-se a considerar a proposta de Paulo Freire, que entendia a educação de jovens e adultos como uma prática pedagógica diferente da utilizada com crianças e adolescentes, sendo esta realizada a partir da realidade de vida dos discentes.

No que se refere aos movimentos educacionais, houve grandes campanhas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sendo que estas davam às massas, sustentação aos grupos do poder ao mesmo tempo em que atendia a qualificação para força de trabalho exigidas pela indústria (VIEIRA, 2006). Isso contribuiu para a criação em diversos estados brasileiros de serviços educacionais. Assim, o analfabetismo começa a ser visto como um problema social, as campanhas, de início, não se voltam a esta problemática. Nessa perspectiva:

> As campanhas de educação de adultos, ocorridas nesse período, deram lugar à instauração de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; todavia, não chegaram a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos. Isso só viria a ocorrer no início da década de 1960, quando surgiram diversas experiências de educação voltadas paras as camadas populares, organizadas por diferentes atores e possuidoras de graus variados de ligação com o aparato governamental, tendo em comum o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (VIEIRA, 2006, p. 104).

Diante do que o autor nos apresenta, entendemos que, em 1960, por meio dos movimentos pró-educação para jovens e adultos, começa-se a compreender a peculiaridade e a importância da oferta de ensino para as classes menos favorecidas, ou seja, os órgãos responsáveis passam a perceber que a educação é o caminho para promover a justiça e a igualdade social. Todavia, é a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases -LDB, n°

4.024/61, que surgem movimentos voltados para as necessidades da EJA, tendo como figura central Paulo Freire. Diante desta nova realidade, Sampaio (2009) contextualiza:

> Um segundo momento na relação entre Estado e sociedade no desenvolvimento da EJA no Brasil se caracteriza pela atuação organizada de movimentos sociais surgidos nos anos 50/60. O longo embate político-ideológico (de 1948 a 1961) em torno da LDB n° 4.024/61 foi campo fértil para o aparecimento de diversos movimentos sociais de cultura e de educação popular que se concretizam no início dos anos 60, consolidando um novo paradigma pedagógico para a EJA, tendo Paulo Freire como figura principal de um movimento que começa a perceber esta modalidade educativa sob o ponto de vista de seu público. (SAMPAIO, 2009, p. 20).

Compreendemos, então, que a promulgação da referida lei possibilitou reflexões importantes acerca desta modalidade, colocando-a na perspectiva dos jovens e adultos e de suas reais necessidades. Diante desses fatos, percebemos a importância das contribuições de Paulo Freire para a EJA no Brasil. Portanto, abordaremos um pouco mais sobre esse autor em um subcapítulo específico, no decorrer desta dissertação.

1.1.3 A EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/1961 já apresentava direitos à Educação de Jovens e Adultos, em que o ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos e poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos para aqueles que entrassem na escola após essa idade (LEITE, 2013, p. 146-147). A lei também previa que os maiores de 16 anos poderiam obter o certificado de conclusão ginasial por meio de "exames de madureza"[1], após estudos realizados, sendo apontados os mesmos direitos para os maiores de 19 anos concluírem o curso colegial. A referida Lei garantia também a formação de classes especiais ou cursos supletivos. Segundo Leite (2013, p. 147), "a educação de adultos era conduzida separadamente. Além disso, o ensino supletivo recebia pouca atenção da secretária de educação".

A autora coloca que neste período ocorreram três Constituições, sendo uma em 1934, uma em 1937 e outra em 1946, em que a cada governo uma nova linha de pensamento surgia. Nesse período, houve muitas discussões sobre o direito à educação, houve avanços, mas também retrocessos e recuperações, contudo "em linhas gerais sempre esteve presente o

[1] Nome do curso de Educação de Jovens e Adultos – e também do exame final de aprovação do curso – que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei n° 709/69". (MENEZES, 2001, p. 20).

discurso teórico da inclusão e garantia de direito, mas na prática essas legislações reforçaram a divisão de classes" (LEITE, 2013, p. 147).

As ações que surgiram buscavam alfabetizar o maior número de pessoas, mas não haviam ações que promovessem a continuidade dos estudos, nesse movimento de ensino "Resolvia-se as ramas do problema, mas ignoravam-se a raiz: um sistema educacional excludente que não assimilava de forma global no processo de escolarização os adolescentes e adultos analfabetos, limitando-se ao mínimo da alfabetização" (LEITE, 2013, p. 136). Neste sentido, a forma como a educação de adultos era conduzida, nos leva a entender que tratar apenas o analfabetismo, era um fator determinante para a divisão de classes, diante da falta de conhecimentos didáticos, pedagógicos e científicos consolidados que levariam as pessoas à busca da promoção das funções garantidas e indicadas na lei.

No decorrer dos anos, alguns movimentos foram criados para atender as necessidades educativas de jovens e adultos. Segundo Sampaio (2009), no ano de 1968, por orientações da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Contudo, o movimento não se mostrou satisfatório, pois os alfabetizados não davam continuidade aos estudos, assim sendo, foi extinto em 1985, dando lugar à Fundação Educar, também extinta em 1990.

Também em 1990, foi criado, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. De acordo com Viegas e Moraes (2017, p. 467), "tal programa se propunha a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro – da população infantil, jovem e adulta – dentro de um prazo de cinco anos", no entanto, foi encerrado após dois anos por falta de recursos financeiros, sem obter resultados significativos.

Portanto, o PNAC, apesar de seu objetivo principal de diminuir consideravelmente o analfabetismo, findou-se por uma "completa desvinculação do Programa com a Comissão criada por ele, pois vários recursos eram liberados para diversas instituições e empresas que muitas vezes não tinham nenhuma preocupação na área de alfabetização" por fim "o que caracterizou esse programa foi a sua grande divulgação junto aos meios de comunicação e a seu caráter demagógico [...]" (MACHADO, 1998, p. 03). Diante do disposto, o PNAC se deu mais como uma propaganda governamental, para mostrar o que seria realizado, mas não teve os cuidados e investimentos necessários que cumprisse seu objetivo.

1.1.4 A EJA a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/1996

A partir da LDB nº 9.394/1996, a EJA se torna uma modalidade da Educação Básica. Com a aprovação da referida Lei, é aprovada a primeira referência à EJA no Título III, artigos 4º e 5º, institucionalizando esta modalidade de ensino como direito adquirido, garantindo o acesso e permanência, em que dispõe no VII parágrafo do Título III, que na modalidade EJA haverá, "a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola"(BRASIL, 1996, p. 2). Assim sendo, no ano de 1988, "a pressão popular por educação e escolas melhores e em maior quantidade levou a Constituição Federal a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos como um dever do estado, afirmando sua obrigatoriedade e gratuidade" (SAMPAIO, 2009, p. 21-22).

De acordo com Leite (2013), mesmo que de forma tardia, por conta do longo período de exclusão, a EJA surge como direito adquirido para as pessoas jovens e adultas e se caracteriza como um grande passo na luta pela igualdade social. Dessa maneira, a LDB n°9.394/1996, em seu Art. 37, estabelece que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (BRASIL,1996, p.13). Neste sentido, assegura que:

> §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. §2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL,1996, p. 19).

Diante desse breve histórico, apresentamos as legislações que embasam a modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, de acordo com o Orientativo Educação de Jovens e Adultos EJA – (MATO GROSSO, 2021, p. 05-06), (QUADRO 1):

QUADRO 1 – LEGISLAÇÕES QUE EMBASAM A MODALIDADE EJA NO BRASIL.

LEGISLAÇÃO FEDERAL	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96	Art. 37, Art. 24
Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018	Educação ao longo da vida
Lei nº 13415/2017	Novo Ensino Médio
Lei nº 12433, de 29 de junho de 2011	Remissão de pena pelo trabalho e pelo estudo

Lei nº 13455/2017	Institui a Lei de Migração
Parecer CNE CEB nº 11, de 10 de maio de 2000	Esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA
Resolução Normativa 03 2010 – CNE	Específico da Modalidade EJA
Resolução CNE CEB º 1, de 5 de julho de 2020	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – os Princípios que regem a EJA
Resolução CNE CEB nº 2, de 19 de maio de 2010	Institui as diretrizes nacionais para oferta de educação para jovens e adultos em privação de liberdade nos estabelecimentos penais
Resolução CNE CEB nº 3, de 13 de maio de 2016	Define as diretrizes nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas
Resolução CNE CEB nº 4, de 30 de maio de 2016	Dispõem sobre as Diretrizes Operacionais para remição de pena pelo estudo de pessoas de privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro

FONTE: MATO GROSSO (2021).

Diante das legislações que embasam a EJA, Fávero e Freitas (2011) destacam o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como dos componentes curriculares, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e o Parecer CNE/CEB nº 03/2010, que apresenta as novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Ressaltamos nesse contexto, a aprovação do Plano de Desenvolvimento Educacional – PNE, voltado para todos os níveis de ensino da Educação Básica, que segundo Viegas e Moraes (2017, p. 471) foi criado diante do alto índice de analfabetismo no país e a fragilidade encontrada na educação de jovens e adultos, a partir de um acordo do Brasil no cenário internacional, realizado com o apoio da UNESCO. Dessa forma, o PNE foi "posto em vigência em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, o PNE foi pensado como uma medida a ser desenvolvida a longo prazo, em exatos dez anos" (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 471).

Na sequência em 2003, foi instituído, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro, e posteriormente alterado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa Brasil Alfabetizado-PBA, que segundo Braga (2014, p. 76):

> Inicialmente era destinado a jovens a partir dos 15 anos, adultos e idosos, porém após a alteração realizada em 2007 passou a realizar o atendimento aos jovens entre 15 e 29 anos, objetivando dar a esses a oportunidade de terem acesso ao ensino fundamental, apoiando e contribuindo com essa alfabetização através de recursos financeiros como forma de complementação para os entes federativos que aderirem ao Programa. (BRAGA, 2014, P.76).

De acordo com a autora, o programa tinha o propósito de erradicar o analfabetismo até o ano de 2017, e buscava despertar, nos jovens e adultos, o desejo de dar continuidade aos estudos, em que contava com investimentos na aquisição de materiais escolares, alimentação escolar, transporte, material pedagógico e literário, entre outros.

Consideramos como fator importante, abordarmos o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, que de acordo com o Ministério da Educação e Cultura - MEC, é uma autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto–Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, sendo responsável pela execução de políticas educacionais. Dessa forma, destacamos a criação do Plano Nacional para o Livro Didático – PNLD voltado para EJA, que segundo Araújo e Cordeiro (2015, p. 382), só passou a existir, a partir de abril de 2007:

> De acordo com o histórico do PNLD divulgado no site oficial do FNDE (2015), verifica-se que no período anterior a 2007, a Educação de Jovens e Adultos ainda não havia sido comtemplada por um programa que fosse voltado para o livro didático. Foi apenas com a resolução CD FNDE n°18, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que se estabeleceu o primeiro passo para a concretização de um programa do livro didático direcionado especificamente para a referida modalidade de ensino. (ARAÚJO; CORDEIRO, 2015, p. 382).

Contudo, segundo as autoras, diferentemente do que acontece na Educação Básica, em que a escolha do livro didático é realizada pelos docentes, diante das necessidades de cada escola, em relação à EJA não é disponibilizada essa escolha. Por isso, segundo Mello (2015, p. 91), a escolha do livro didático para EJA se faz de forma diferente do Ensino Regular:

> Diferentemente do modo como ocorre no PNLD, onde as obras são escolhidas por escola, no PNLD-EJA esse processo deve ser organizado democraticamente em rede pelos sujeitos responsáveis pela adesão ao programa: 1- as Entidades do Programa Brasil Alfabetizado; 2- as Redes Públicas de Ensino (Municipais, Estaduais e do Distrito Federal); e 3- os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). (MELO, 2015, p. 91).

Ao final desse processo “cabe a um único responsável, designado pela entidade (redes municipais, estaduais e IFETs), o registro das obras e/ou coleções escolhidas que representem a decisão da maioria dos educadores” (MELO, 2015, p. 91). Além disso, o autor aponta que a

forma como é realizada a escolha de livros didáticos para a EJA, ocorre de forma diferenciada do Ensino Regular, e traz “um grande equívoco ao definir o processo de escolha das obras e coleções que, mesmo participativa, faz prevalecer uma forma centralizada de decisão que desconsidera a diversidade de modos de organização que caracterizam a EJA [...]” (MELO, 2015, p.91).

Segundo o autor, mesmo que a escolha seja democrática, na forma como é realizada torna impossível a escola fazer uma escolha que contemple a sua realidade:

> [...] ainda que o processo de escolha das obras possa ser efetivamente participativo e democrático, ele é incapaz de atender às diversas realidades locais que caracterizam as redes estaduais de ensino, ou mesmo as realidades diversas e singulares que caracterizam os bairros de um mesmo município. (MELO, 2015, p. 92).

Portanto, “é preciso empoderar as entidades do PBA e especialmente as escolas das redes de ensino, para que possam definir, de acordo com seu Projeto Pedagógico, as obras didáticas que são mais adequadas aos jovens e adultos estudantes da EJA” (MELO, 2015, p. 93). Ou seja, este é mais um ponto da modalidade EJA que necessita de reformulação nas políticas públicas. Todavia, de acordo com dossiê emitido pelo Movimento pela Base (2022, P. 53), pelas legislações vigentes, “deveríamos ter o PNLD EJA 2011, 2014, 2017, 2020 e 2023. Isso quer dizer que deveriam ter sido abertos editais em 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Entretanto, o último edital foi divulgado em 2013 [...]”. Ainda de acordo com o dossiê, a última reposição de materiais didáticos foi realizada no ano de 2017, que teve como referência o PNLD de 2014, em que foram distribuídos para o Ensino Médio, os livros aprovados para o Ensino Regular e não os aprovados pelo PNLD EJA.

Diante dos fatos importantes no desenvolvimento da EJA, no Brasil, destacamos, no que se refere à valorização e formação profissional, a Lei nº11 494, de 20 de junho de 2007, que traz, em seu Art. 2º: “Os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007, p. 01), e também a Conferência Nacional da Educação Básica 2008 – CONAE.

Compreendemos, assim, que no decorrer da história da EJA, muitas melhorias foram alcançadas, na qual ocorrem grandes avanços e que a Educação de Jovens e Adultos tem sido motivo de lutas incansáveis por parte de pessoas e movimentos que compreendem a necessidade e importância da garantia desse direito para todos os cidadãos brasileiros. Por outro lado, compreendemos que infelizmente as políticas públicas, apesar de apresentarem,

por vezes, propostas que contribuam com a EJA, terminam por evidenciar os interesses políticos e dos mais favorecidos financeiramente.

Assim, as políticas públicas, em sua maioria, se esbarram no custo financeiro necessário para uma ação efetivamente adequada, a qual consideram extremamente alta, mas desconsideram que o preço a se pagar com a falta de garantia do direito à educação de qualidade aos cidadãos jovens e adultos é imensurável e traz prejuízos, muitas vezes, irreparáveis à nação. Diante disto no Brasil, segundo o IBGE[2] a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) do ano de 2019, mostrou que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos).

No tocante ao docente da EJA, os documentos abordam a garantia de investimentos nos salários e a necessidade de criação de políticas educacionais consistentes que garantam a valorização do profissional da EJA, voltadas para a qualidade, a partir da garantia da "formação inicial e continuada e a valorização profissional efetiva de todos os trabalhadores da educação". E mais ainda, "no tocante ao financiamento da política de formação e valorização, é importante garantir investimentos para a formação inicial e continuada em nível médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, para todos os profissionais da educação" (BRASIL, 2008, p. 85).

Todavia, no chão da escola, o que se percebe atualmente, é um grande distanciamento entre os documentos e as necessidades dos discentes e docentes que compõem esta modalidade de ensino. Dessa forma, além da formação e da valorização profissional, destacamos alguns pontos que necessitam de intervenção diante desta fase da Educação Básica, entre eles: investimentos em estrutura física, materiais pedagógicos, alimentação, transporte, suporte psicológico, melhoria no acesso às tecnologias digitais e formação profissional.

Diante desta realidade, ainda apontamos a necessidade da garantia de oferta de matrículas nos horários matutino e vespertino e a criação de escolas específicas para EJA para que se tenha um lugar em que todas as atividades e intervenções sejam destinadas às suas necessidades. Talvez a EJA que sonhamos seja ainda uma utopia, todavia, todas as mudanças positivas que ocorreram no decorrer de sua história, se deram por meio de pessoas que acreditaram que é possível oferecer uma modalidade de ensino para jovens e adultos que tenha condições de construir a cidadania.

[2] Dados disponíveis em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html

Trajetória da EJA no estado de Mato Grosso

O estado de Mato Grosso está situado na Região Centro-Oeste do Brasil, e assim como aconteceu no território nacional, também tem seu histórico, e buscou desenvolver políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. À vista disto, apresentamos uma breve trajetória da EJA em Mato Grosso.

Diante do cenário nacional, o Orientativo Educação de Jovens e Adultos EJA – (MATO GROSSO, 2021, p. 05-06) dispões sobre as legislações que embasam a modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos, (QUADRO 2):

QUADRO 2 – LEGISLAÇÕES QUE EMBASAM A MODALIDADE EJA EM MATO GROSSO

LEGISLAÇÃO ESTADUAL	
Resolução nº 249/2007-CCE/MT	Estabelece normas para registros de documentos, expedição de certificados e diplomas no Sistema Estadual de Ensino
Resolução normativa nº002/2012 -CEE/MT	Educação para pessoas privadas de liberdade
Resolução normativa nº 001/2013-CCE/MT	Relações Étnico Raciais
Resolução Normativa nº 002/2015-CEE/MT	Estabelece normas aplicáveis para Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências
Resolução Normativa nº 002/2018-CEE/MT	Fixa normas para declaração de Equivalência de estudos conclusivos, de etapas e suas modalidades, da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino
Resolução Normativa nº 002/2019	Fixa normas para oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino
Resolução Normativa EJA – 003/2019	Fixa as normas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Estadual de Ensino
Instrução Normativa nº 15/2010/GS/SEDUC/MT	Dispõe sobre critérios para a criação, mudança de denominação, extinção e desativação de unidades escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências
Portaria nº 55 2016 SAAP SEJUDH, de 31 de maio de 2016	Institui Normas de Conduta, uniformizando os procedimentos de trabalho que deverão ser assumidos por todos os professores cedidos pela Secretaria de Estado de Educação, para atuar no Sistema Penitenciário do Estado de Mato Grosso

Fonte: MATO GROSSO (2021).

Nessa perspectiva, sobre a legalidade desta modalidade, Silva (2019) nos relata que, no estado de Mato Grosso, a implementação da EJA é inicialmente embasada na Resolução Normativa 005/2011, do Conselho Estadual de Educação - CEE/MT, que traz em seu Art. 1º:

> A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se, no Sistema Estadual de Ensino, oferta da educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio. §1º - A Educação de Jovens e Adultos deverá pautar-se pelo respeito às condições sociais e econômicas, ao perfil cultural e aos conhecimentos dos estudantes, com vistas ao exercício da cidadania, à formação para o mundo do trabalho e ao longo da vida. §2º - A organização da Educação de Jovens e Adultos deve atender, obrigatoriamente, aos princípios e às diretrizes que norteiam a educação nacional, em especial às Diretrizes Curriculares Nacionais e normas do CEE/MT. (MATO GROSSO, 2011, p. 01).

Após a publicação da Resolução Normativa, algumas ações foram desenvolvidas em Mato Grosso, voltadas para a EJA. Segundo Bignarde (2015, p. 131), "o desenvolvimento da EJA em Mato Grosso está marcado pela implantação do Programa de Educação Integrada (PEI), que está ligado ao segundo momento do MOBRAL [...]". Em 1973, o Projeto Minerva[3], e no ano de 1974, por meio de orientações do Ministério da Educação e Cultura - MEC, o governo implantou os Centros de Estudos Supletivos – CES, que mais à frente, se tornaram Núcleos de Estudo Supletivo que depois se transformaram em Núcleos de Educação Permanente – NEPs.

> Mato Grosso iniciou uma discussão quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução n° 137/1991, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), estabeleceu normas gerais para o chamado Ensino Supletivo, em que, conforme artigo 2°, inciso I desta resolução – "A Suplência visa suprir a escolarização regular de Ensino Fundamental para maiores de 14 anos, e a de Ensino Médio para maiores de 18 anos que não tenham seguido ou concluído em idade própria". (BIGNARDE, 2015, p. 131-132).

O autor destaca que nesse período da história, a Resolução nº 137/1991-CEE/MT permitia aos alunos que a matrícula fosse realizada semestralmente, sendo que o semestre possuía 100 dias letivos e 540 horas. Com a publicação da Resolução nº 180/2000-CEE/MT, o ensino supletivo é extinto, colocando fim ao regime semestral, dessa forma, a referida

[3] O Projeto Minerva (1970-1989) foi um programa radiofônico de ensino e de aprendizagem que consistia no acompanhamento das radioaulas pelos seus participantes. Educativo e cultural, criado durante o governo militar (1964-1985), pelo Serviço de Radiodifusão Educativa (SRE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tinha a finalidade de alcançar jovens e adultos que não possuíam o ensino de 1º e 2º Grau completo. (MONACO; COCKELL, 2020, p. 01).

resolução atualiza e fixa as normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino:

> A oferta da EJA por regime semestral perdurou até 2000, quando foi publicada a Resolução nº 180/2000 - CEE/MT, fixando normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino, extinguindo o Ensino Supletivo, pois segundo a LDB 9394/96, no seu artigo 38, os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular, significando a EJA a equivalência aos que tiveram acesso à escolaridade e aos que nela não puderam permanecer. (BIGNARDE, 2015, p.132).

De acordo com Bignarde (2015), o Parecer nº 11/2000 e na Resolução nº 01/2000/CEB, garantem o direito público dos cidadãos à conclusão da educação básica, gratuita, propõem a superação do termo Ensino Supletivo, por conta de uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência. Isso tornou a EJA, no estado de Mato Grosso, modalidade da Educação Básica e não tida como algo separado, mas com a mesma condição e importância do Ensino Regular.

Assim sendo, ainda segundo Bignarde (2015), a Resolução nº 180/2000 - CEE/MT atribui à Secretaria de Educação de Mato Grosso, em consonância com a legislação nacional, a responsabilidade por estabelecer um programa para a Educação de Jovens e Adultos, que passava a integrar a Educação Básica, que compreendesse, assim, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Dessa forma, a Resolução Normativa dispõe:

> Art. 3º - A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de Educação Básica, tem como funções fundamentais: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora, nos seguintes termos: I. A função reparadora – significa uma garantia de entrada no circuito dos direitos civis pelo acesso a uma escola de qualidade, e o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano. É uma oportunidade concreta para jovens e adultos frequentarem a escola, atendendo as especificidades socioculturais que apresentam, enquanto demanda; II. A função equalizadora – significa uma garantia de redistribuição e alocação dos bens sociais de acesso e permanência na escola promovendo a igualdade. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, busca restabelecer a trajetória escolar readquirindo a oportunidade a um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade; III. A função qualificadora – significa uma garantia de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida; ela é o sentido da Educação de Jovens e Adultos, tem como função alcançar o caráter incompleto do ser humano e restabelecer seu potencial de desenvolvimento e de adequação, através dos quadros escolares ou não escolares. (MATO GROSSO, 2000, p. 01).

Com essa resolução normativa publicada, o estado passa a ter a responsabilidade de ofertar a EJA com as mesmas condições da educação básica. Dessa maneira, a "SEDUC/MT, por meio da Portaria nº 240/2000, instituiu uma comissão interinstitucional para elaborar o

programa de Educação de Jovens e Adultos para o sistema estadual de ensino" (BIGNARDE, 2015, p. 132).

Como resultado, no período de 06 a 08 de junho de 2001, Mato Grosso realizou o I Encontro Estadual que instituiria o Fórum Permanente de Debates sobre Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso – FPDEJA/MT. O referido fórum incluiu nesse Seminário a aprovação do Programa de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso e a apresentação da Carta para Constituição do Fórum Estadual Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos, denominada "Carta da Cidadania". A referida carta foi elaborada e lançada no dia 29 de maio de 2001, em que discorre sobre as necessidades de um programa voltado para a EJA. Nessa perspectiva,

> A implantação do Programa de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso tem esta meta: convocar a todos os profissionais envolvidos a buscar novos caminhos, novas possibilidades. Portanto, remete à superação do "então" ensino supletivo, segundo a perspectiva de reposição – compensação do que não foi conseguido "na idade própria". Como direito, não há idade própria para aprender. (FDPEJA/MT, 2001, p. 20-21).

Sobre a importância do FPDEJA/MT para a EJA, Bognar e Ferreira (2019, p. 209) afirmam que "a partir de sua criação e a cada ano, o Fórum Mato-grossense de EJA realiza encontros estaduais que buscam o fortalecimento do movimento em defesa da modalidade". Compreendemos, dessa forma, que a EJA passou a adquirir uma proposta de ensino voltada para os jovens e adultos, e que a realização do Fórum oportunizou discussões relevantes para este setor da educação.

Diante disto, por meio de debates envolvendo vários representantes, é criado um programa específico para essa modalidade, que busca ofertar um ensino que promova o respeito à diversidade sociocultural dos discentes e à valorização dos conhecimentos prévios. Nesse sentido, a Resolução Nº. 180/2000-CCE/MT, estabelece a necessidade de:

> IV. Conteúdos significativos, distribuídos por habilidades e competências, em cada componente curricular correspondente ao segmento, fase e etapa do ensino fundamental e nas áreas de conhecimento do ensino médio; V. Avaliação no processo, condizente com a abordagem e tratamento metodológico específico da Educação de Jovens e Adultos. (MATO GROSSO, 2000, p. 03).

Ainda nessa fase, a Secretaria garante ao discente jovem e adulto, entre outros avanços, o direito à classificação e reclassificação. Sobre esses processos, a Resolução Normativa 003 de 2019, do Diário Oficial de Mato Grosso - DOEMT (2019, p. 223), em seu Art. 1º estabelece que a classificação é o "posicionamento do estudante em qualquer fase do

segmento e/ou da etapa, podendo dar-se por promoção, transferência ou avaliação, mediante aferição dos conhecimentos da Base Nacional Comum Curricular", e que a reclassificação é o "reposicionamento do estudante para a fase, módulo ou ano seguinte, a qualquer momento, mediante avaliação de conhecimentos significativos previstos na fase, módulo ou ano" (MATO GROSSO, 2019, p. 223).

Entendemos esses processos como avanços significativos para a proposta educacional da EJA, em que o ensino para essa clientela deve levar em conta seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida e sua realidade educacional, e não somente o documento que aponta em qual etapa deve ser matriculado. Salientamos também os avanços voltados para àqueles alunos que não possuem documentação escolar, mas que por meio da avaliação podem ser matriculados no ano ou fase em que se encaixem.

Seguindo a proposta para esta modalidade, Bignarde (2015, p. 134) relata que entre os anos de 2003 e 2007, o governo implantou o "Projeto Beija Flor"[4], para os municípios que não atendiam a EJA, permitia a organização das aulas para jovens e adultos em formas diferenciadas, podendo ser, "EJA presencial, presencial por disciplina, presencial – terceirão, semipresencial para as populações indígenas e do campo, semipresencial de finais de semana, e semipresencial para a população do sistema prisional" (BIGNARDE, 2015, p. 134).

Por consequência, após a extinção do Projeto Beija-Flor, no ano de 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Portaria Nº 393/2007, criou um movimento organizado por uma Comissão Interinstitucional para a verificação dos municípios com o intuito de implantar os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs. Logo, a criação dos CEJAs, segundo Bognar e Ferreira (2019), objetivava a oferta de educação nos três turnos, contribuindo para a garantia de oferta de vagas para os trabalhadores e, consequentemente, diminuição da evasão escolar, respeitando as especificidades dos discentes desta modalidade. Diante disso,

> [...] as Orientações Curriculares para EJA no estado de Mato Grosso propunham que as unidades escolares focalizassem uma proposta pedagógica para a definição curricular da EJA em 4 eixos norteadores: 1) trabalho como princípio educativo, 2) a cidadania, 3) o direito de aprender ao longo da vida, e 4) a dialogicidade. (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p.210).

[4] O Projeto Beija-Flor foi um projeto experimental que abrangeu exclusivamente os municípios que não atendiam EJA e outros municípios que ampliaram a oferta em Mato Grosso. Foi implantado pelo governo do Estado, via Secretaria de Educação (Seduc), em 2006, e atendeu todo o tipo de demanda educacional de ovens e adultos (EJA). Fonte: SEDUC – MT.

Dessa forma, os CEJAs teriam em sua proposta pedagógica que o ensino se daria diante das "necessidades reais de aprendizagem de cada educando, diante de seu projeto de vida, pois os sujeitos educandos da EJA buscam o conhecimento sistematizado na escola, diante das necessidades impostas a sua vida pessoal e profissional" (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p.210), fator este que demonstrava os avanços pedagógicos que envolviam a EJA. Diante disso, de acordo com Bignarde (2013a):

> Na busca de fortalecer o programa da EJA, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) implantou, em 2008, uma política curricular a ser desenvolvida em Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), proporcionando, segundo suas regras pedagógicas, um avanço no atendimento da proposta da EJA no Estado. (BIGNARDE, 2013a, p. 69).

Compreendemos, desse modo, que os CEJAs representavam um enriquecimento para esta modalidade de ensino, conquistado após muitos estudos e debates realizados. Nessa perspectiva, os CEJAs foram criados em Mato Grosso, "como espaço de oferta de uma educação exclusiva e especialmente elaborada para jovens, adultos e idosos, em respeito a essas pessoas que não tiveram oportunidade de estudar e de fazer valer a sua escolaridade" (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p. 208). Segundo os autores:

> Os CEJAs entraram em funcionamento no estado de Mato Grosso em 2008, com a intenção de desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada para essa modalidade de ensino da educação básica, que compreendesse a educação escolar e a educação continuada ao longo da vida, além de reconhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, em diferentes tempos e espaços formativos. (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p. 208).

Na visão das autoras, os CEJAs trouxeram uma nova proposta pedagógica, que tinha, entre suas principais características, proporcionar uma aprendizagem que priorizasse a "atenção às necessidades reais de aprendizagem de cada educando, diante de seu projeto de vida, pois os sujeitos educandos da EJA buscam o conhecimento sistematizado na escola, diante das necessidades impostas a sua vida pessoal e profissional" (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p. 210). Diante desse contexto, muitos CEJAs foram criados no estado, buscando promover a educação como direito de todos. E mais:

> Entre os anos de 2008 e 2010, ao todo, foram criados 24 Centros Depois disso, apenas em 2013 foi criado mais um CEJA no município de Diamantino. A capital do estado, Cuiabá, chegou a ter quatro Centros em funcionamento, mas dois deles foram desativados em 2015. (BOGNAR; FERREIRA, 2019, p. 209).

Nessa conjuntura, Silva (2019, p. 27) relata que, nos CEJAs, o ensino seria ofertado baseado “no atendimento presencial por meio de plantões, aulas culturais e oficinas para ampliar conhecimentos das diferentes áreas por meio de práticas pedagógicas recomendadas às especificidades do público atendido”. Contudo, segundo a autora:

> Os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs – foram criados pelo Decreto nº 1.123/08 - CEE/MT como espaço exclusivo para atender à EJA, com condições de potencializar formas de flexibilização de tempo, espaços, currículo, formação continuada em serviço para construção da identidade pessoal e profissional dos profissionais e educandos que a ela pertencem. A descontinuidade das políticas da EJA tornou o Decreto 1.123/08 insuficiente para manter os objetivos e finalidades dos CEJAs. A cada nova gestão, seja da Secretaria de Educação ou da equipe responsável pela modalidade dentro da SEDUC, a estrutura dos CEJAs foram mudando. (SILVA, 2019, p. 26).

A autora aponta que alguns fatores foram descontextualizando os CEJAs, como a eliminação de coordenadores de área, ficando a cargo somente do coordenador pedagógico, a contratação de profissionais vinculada ao número de rematrículas, o aumento do número de alunos por turma, a redução do número de alunos e turmas, a permanência do alto índice de evasão, a extinção dos ciclos de estudos voltados especificamente para os profissionais da EJA, entre tantos outros motivos. Dessa forma, “após um curto período de avanços e expectativas elevadas, a EJA é tomada pelos idealismos de políticas compensatórias, aligeiradas, que visam baixo custo. Essas ações foram potencializadas no final do ano letivo de 2016” (SILVA, 2019, p. 27).

Pensando no potencial dos Centros de Educação de Jovens e Adultos para a construção da cidadania, Bognar e Ferreira (2019) sugerem que a proposta inicial dos CEJAs se aproximou dos anseios dos docentes para esta modalidade, já Bignarde (2015) traz que a proposta curricular dos CEJAs possibilita a diminuição de evasão escolar, por ser dividida por área de conhecimento e permitir matrícula trimestral ou anual. Ainda, os CEJAs, na forma que se propunha, permitia aos educandos:

> [...] percorrer trajetórias de aprendizagem não padronizadas, além de minimizar os efeitos negativos da evasão escolar, ao longo do ano letivo. Por outro lado, o tempo curricular do aluno não deve ser resumido às experiências de sala de aula. Os projetos políticos pedagógicos deverão, desse modo, organizar o tempo escolar com flexibilidade, de modo a promover, compreender e reconhecer todas essas experiências e oportunidades formativas. (BIGNARDE, 2013b, p. 476).

Diante dos fatos expostos sobre os CEJAs, entendemos que sua estrutura, tanto curricular, quanto pedagógica e física, encontra-se com a proposta da EJA, em que são

consideradas as especificidades dos educandos. Assim sendo, a oferta de matrículas em horários matutino, vespertino e noturno, o que abrange o direito aos trabalhadores, às donas de casa, aos idosos entre outros, a existência de um local específico, com todas as suas atividades destinadas às suas necessidades e peculiaridades, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas desenvolvidas especificamente para a EJA, acreditamos que sua criação foi um grande avanço da educação de jovens e adultos em Mato Grosso. Sobre as funções reparadora, qualificadora e equalizadora, Bignarde (2013b) explica:

> Na busca de promover as funções, a Política de Currículo para os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), decreto 1.123 de 28/01/2008, tem a finalidade de constituir identidade própria para a modalidade EJA, oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação formal, informal, e integrada ao mundo do trabalho e ao longo da vida, reconhecendo as especificidades dos sujeitos da EJA e dos diferentes tempos e espaços formativos. (BIGNARDE, 2013b, p. 481).

Todavia, diante de todas as especificidades e necessidades dos CEJAs:

> Fica a certeza de que esta política curricular em seu contexto de produção de texto chama a superar o entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como produzido por múltiplos e singulares sujeitos, necessitando a promoção de um estudo ainda mais detalhado, com reflexões inter-relacionadas com os contextos de influência e da prática. (BIGNARDE, 2013b, p. 482).

Dessa forma, compreendemos que não é possível tecer um diagnóstico sobre os CEJAs e, por isso, ainda nos encontramos na busca de uma identidade própria para a EJA diante de suas funções, sujeitos, necessidades discentes e docentes, formativas e de práticas e estes centros seriam um caminho para a construção desta identidade.

Assim sendo, apresentamos uma breve reflexão sobre os CEJAs e suas especificidades e objetivos, entendemos que diante das políticas públicas educacionais, mais uma vez, a EJA é vista com menos cuidado que o Ensino Regular. Aos poucos, mudaram o contexto original até que se adequasse à modalidade, as necessidades governamentais e não as do cidadão, levando, por fim, ao encerramento das atividades da maioria deles. Assim sendo, os estudos voltados para a busca de resultados positivos sobre estes centros se tornam mais difíceis.

Infelizmente, a maioria dos CEJAs existentes no estado foram encerrados, ficando a oferta da EJA, em sua maioria para as escolas de educação básica, no período noturno. Por esse motivo, a modalidade tem passado por muitas adequações, sendo que, atualmente, para se obter o certificado de conclusão, o discente não precisa mais ter os dias letivos previstos para a Educação Básica, somente a carga horária necessária para aprovação.

Assim sendo, a avaliação é lançada pelo professor na agenda do estudante, tendo este o papel de decidir se aquela carga horária foi suficiente para que o aluno conclua a etapa na qual está matriculado, ou se necessitará de continuidade. Entretanto, a maioria dos discentes tem buscado cumprir apenas a carga horária mínima exigida, que lhe confere o direito de ser matriculado na etapa seguinte.

Nesse modelo atual, o aluno pode matricular-se em qualquer época do ano e, consequentemente, poderá concluir o ano letivo assim que completar a carga horária, caso tenha uma avaliação básica de aprendizagem.

Diante dessa realidade da EJA, nos apropriamos do que nos apresenta Leite (2013), sobre o surgimento de um grupo de jovens e adultos que passou pela escola, mas não adquiriu o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações, sendo portadores de certificados e diplomas que apresentam graves problemas voltados para a aprendizagem.

Dessa forma, reiteramos a preocupação da autora que contextualiza melhor essa problemática: "A terminalidade da Educação Básica para jovens e adultos requer um projeto amplo e coerente que não negue a dívida histórica com esse público e não continue acumulando juros sobre essa dívida" (LEITE, 2013, p. 290). Nessa conjuntura apresentada, consideramos ainda o fato de que, de acordo com o que foi publicado no dia 11 de agosto de 2021, no *site* do Governo de Mato Grosso (www.mt.gov.br), o analfabetismo no estado, atinge cerca de 200 mil mato-grossenses (6% da população). Portanto, há o risco de estarmos ainda podando as ramas e esquecendo as raízes do problema da exclusão de jovens e adultos, diante do fato de ofertar uma educação que ainda não atinge e não atende a todas as necessidades destes discentes, todavia, cabe aos órgãos responsáveis, criar ações efetivas, garantir e dar suporte para sua aplicabilidade no chão da escola.

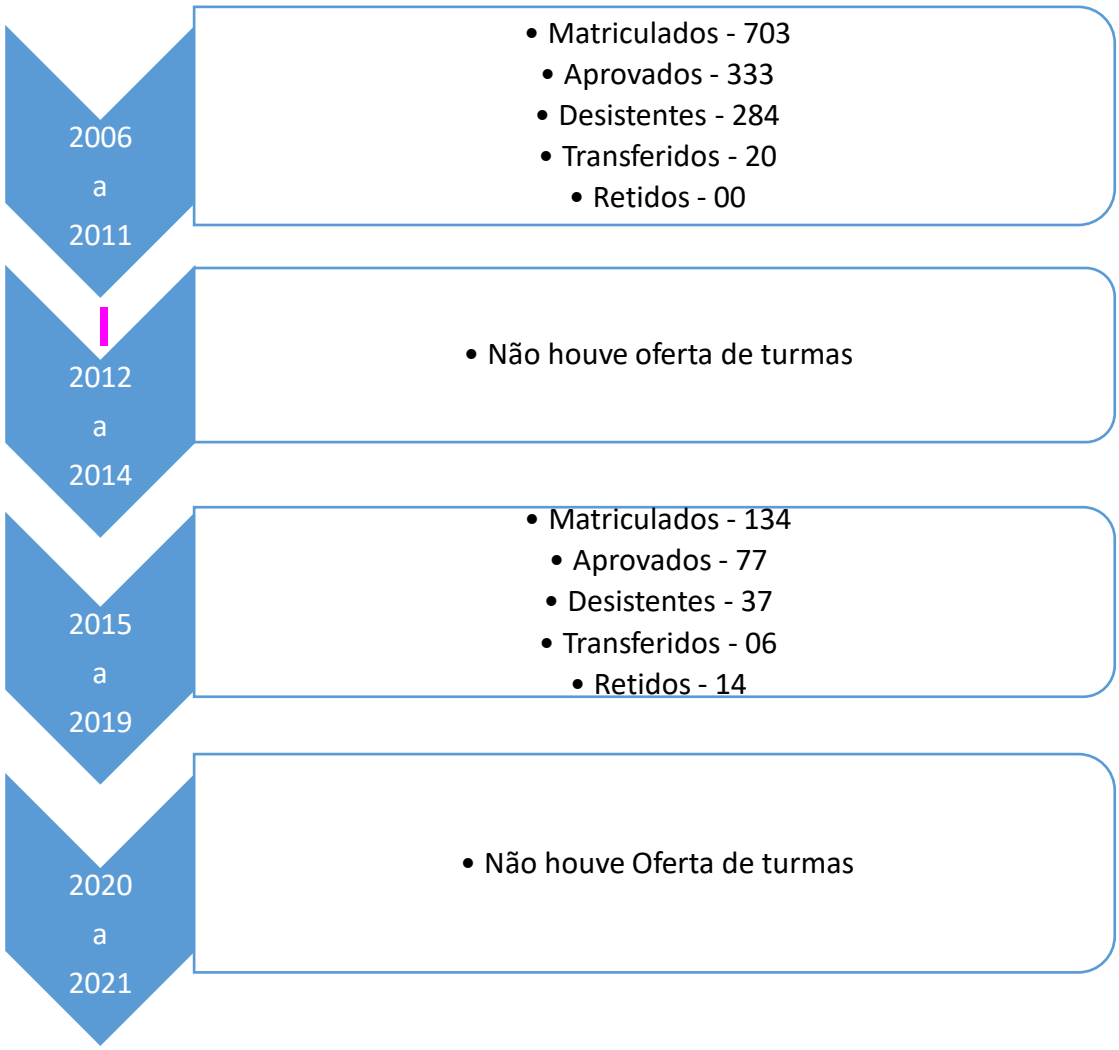
1.2 A Educação de Jovens e Adultos no município de Denise - MT

Para a realização desta pesquisa, foram considerados os sujeitos residentes no município de Denise – MT, que atuam no Ensino de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques. Visando conhecer a história dessa modalidade de ensino, elaboramos um histórico que permeia as três escolas que ofertaram ou ofertam a EJA, sendo: a Escola Municipal Neide de Oliveira Brito, a Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus e a Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques. Dada a importância da modalidade para o desenvolvimento da sociedade local,

buscamos averiguar o número de alunos que ingressaram em cada ano letivo ofertado, bem como o número de desistentes.

Assim sendo, verificamos, pelos registros disponibilizados, que a Escola Municipal Neide de Oliveira Brito, situada na Avenida Júlio José de Campos, nº 1670, Bairro Jardim Boa Esperança, teve a autorização para implantar a EJA no ano de 2006. Foi a primeira a dar atendimento voltado para a EJA, com a finalidade de atender alunos do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental. Dessa forma, de acordo com o levantamento realizado na referida escola, obtivemos os seguintes números entre os anos de 2006 a 2021(FIGURA 2):

FIGURA 2 - LEVANTAMENTO REALIZADO SOBRE A EJA NA ESCOLA MUNICIPAL NEIDE DE OLIVEIRA BRITO, DE DENISE-MT.



FONTE: A AUTORA (2022).

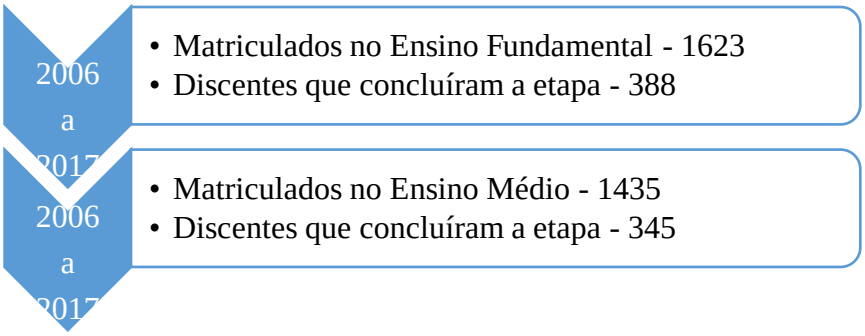
Diante das informações apresentadas na figura, é importante esclarecer que no ano de 2008, das três turmas ofertadas, duas não constam registros de aprovados e retidos, e em relação aos anos de 2012, 2013 e 2014, não foram ofertadas turmas de EJA. A escola não deu informações que contemplem esta lacuna.

De acordo com a secretaria escolar, atualmente, referente ao ano letivo de 2022, a escola não oferta turmas de EJA por falta de matrículas para abertura de salas, mas oferta a alfabetização de adultos por meio do Programa Mais MT MUXIRUM[5] – Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos da SEDUC – MT.

Em seguida, apresentamos as informações referentes à Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, situada na Avenida Barra do Bugres, nº 186, Centro, inaugurada no dia 05 de maio de 1991. De acordo com as informações advindas da secretaria escolar, a referida instituição salienta que os dados dispostos a seguir configuram apenas ao período em que foram s inseridos no sistema *on-line*, Sistema Integrado de Gestão Educacional – SIGEDUCA, da SEDUC, sendo assim, discorre sobre os anos compreendidos entre 2006 a 2017. Ressaltamos que de 2006 a 2008 foi ofertado pela instituição o Projeto Beija-flor.

Dessa forma, nos dois primeiros anos, ofereceu apenas o 2º segmento, 1º ano e 2º segmento, 2º ano do Ensino Fundamental, e a partir do ano de 2008, começou a ofertar o 1º ano do Ensino Médio, e em 2009, o 2º ano. As informações referentes às matrículas e às aprovações estão apresentadas na figura a seguir (FIGURA 3):

FIGURA 3 - LEVANTAMENTO SOBRE A EJA REALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS EM DENISE-MT.



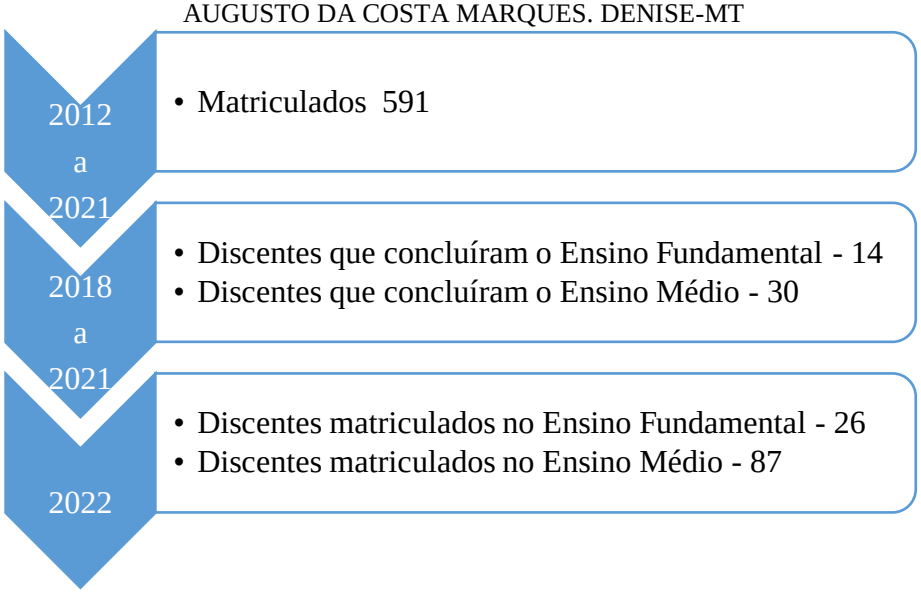
FONTE: A AUTORA (2022).

Considerando-se os dados apresentados, esclarecemos que após o ano de 2017, ficou destinado à Escola Sagrado Coração de Jesus apenas o Ensino Fundamental da Educação Básica. Assim sendo, do 1º ao 5º, a oferta da EJA em relação ao 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi transferida pela SEDUC para a Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, situada na Rua 7 de Setembro, nº 621, Centro. Portanto,

[5] A palavra "Muxirum", muito comum no linguajar cuiabano, é de origem tupi e significa "mutirão", "fazer juntos". A iniciativa da Secretaria de Educação visa erradicar o analfabetismo em Mato Grosso até 2025. O Mais MT Muxirum é desenvolvido por meio do regime de colaboração entre o Governo do Estado e município, com atendimento flexibilizado quanto ao local – pode ocorrer em centros comunitários, igrejas, escolas – e com turma reduzida, de 10 a 14 estudantes no máximo. O governo executa o apoio técnico e pedagógico, realizando a formação de profissionais, avaliações externas, premiação de escolas e acompanhamento das ações. Fonte: SEDUC – MT.

concluindo nosso histórico sobre a modalidade EJA no município de Denise – MT, que também discorre sobre os dados somente após a inserção do sistema *on-line*, SIGEDUCA da SEDUC, tratamos a seguir dos dados dispostos pela referida instituição de ensino, que ofertou turmas desde o ano de 2012 (FIGURA 4).

FIGURA 4 - LEVANTAMENTO SOBRE A EJA REALIZADO NA ESCOLA ESTADUAL DR. JOAQUIM AUGUSTO DA COSTA MARQUES. DENISE-MT



FONTE: A AUTORA (2022).

Diante das informações expostas, informamos que a escola em questão, durante o período de 2012 a 2017, ofertava o 1º segmento do Ensino Fundamental, e somente começou a ofertar o 2º segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio no ano de 2018.

Outra questão relevante a ser informada é que o período pandêmico, compreendido entre 2020 e 2021, trouxe consequências muito sérias a esta modalidade, evidenciando um grande percentual de desistência escolar, e dando origem ao pequeno índice de alunos concluintes em ambas as etapas. Este fato pode ser constatado em uma pesquisa sobre a evasão escolar, intitulada como, Ensino remoto de Matemática: a modalidade EJA e as principais dificuldades encontradas pelos alunos, realizada no ano letivo de 2021, durante a pandemia, na referida escola sobre as principais causas da desistência, no qual segundo (LEAL; RODRIGUES; NEGREIROS, 2022) constatou-se que, dos 27 discentes retidos no período anterior, apenas nove refizeram a matrícula no ano letivo seguinte. Destes nove discentes, oito participaram da pesquisa, e pudemos observar que a participação nas aulas aconteceu de forma razoável para 25% dos alunos, pouca para 25% dos alunos e nenhuma participação para 50% dos alunos.

O que se observa é que no período pandêmico, diante do distanciamento físico da escola e do professor, pode ter deixado uma lacuna que gerou uma desmotivação para que os alunos retornassem à rotina de aulas presenciais, e acreditamos que esse fator levará um bom tempo para ser preenchida.

A partir de todas as informações apresentadas pelas escolas, num contexto histórico, sem intenção de explicar tal realidade, destacamos o baixo crescimento da população. A partir da mecanização da colheita de cana, advinda da extinta Usina Itamaraty, que atualmente se chama UISA, que gerava inúmeros empregos diretos e indiretos, diminuiu consideravelmente a oferta de vagas empregatícias, especialmente para os trabalhadores sazonais que faziam moradia no município apenas nos meses que contemplavam a safra canavial, voltando para suas cidades de origem ao final deste período.

Embora muitas famílias tivessem estabelecido moradia no município, uma parte considerável se mudou para outras cidades em busca de emprego, de melhores condições de vida ou por opção pessoal. Também observamos que, com o declínio da mão de obra advinda da produção da cana de açúcar, que passou a ser mecanizada, praticamente já não existe mais a rotatividade de moradores que se estabelecia na cidade para trabalhar na usina de açúcar.

Logo, associamos a baixa no crescimento da população residente no município à diminuição do número de matrículas, considerando que este pode ser apenas um dos fatores relevantes. Isso porque, ao analisarmos este fato, há uma dificuldade em estabelecer uma relação quantitativa com o número de matrículas, visto que o pico se dá de 2006 a 2017 e a diminuição, de 2018 a 2022 e o IBGE, apresenta os dados populacionais a cada dez anos, no qual traz a seguinte relação: Senso 2000 – 7.463 moradores; Senso 2010 – 8. 523 moradores; Senso (previsão) 2021 – 9. 626 moradores da cidade de Denise-MT, assim sendo, podemos considerar apenas como um fator que pode ter contribuído para a falta de aumento nos índices de matrículas.

Para refletirmos sobre as possíveis causas para a diminuição no número de matrículas na modalidade EJA, consideramos outras possibilidades como: por um período de tempo, a Usina Itamaraty ofereceu, em parceria com o Serviço Social da Indústria-SESI/MT, o Ensino Fundamental e Médio para seus funcionários, em que eram obrigados a frequentar as aulas e apresentar os certificados de conclusão. Dessa forma, muitos alunos deixaram de buscar a rede pública para realizar seus estudos, optando pelo sistema implantado na empresa privada.

Percebe-se, ainda, no contexto escolar atual, um grande número de matrículas no início do ano letivo que são realizadas pelos jovens e adultos apenas para retirar o

comprovante de matrícula, que é exigido em sua grande maioria pela Usina UISA, para conseguirem uma vaga de emprego, mas que, a partir de então, não dão continuidade aos estudos.

Nessa perspectiva, ainda relacionamos a diminuição dos números de matrículas e conclusões de etapas, nesta modalidade, a Pandemia da COVID-19, que praticamente excluiu os alunos da EJA do direito de estudar, e os "Provões" realizados a cada ano pela SEDUC-MT ou por instituições particulares que entregam diplomas indiferentes ao aprendizado e, por fim, à falta de investimento. Diante dessa realidade, as escolas que ofertam educação para jovens e adultos permanecem, apesar das dificuldades elencadas, com as portas abertas, buscando promoção de uma aprendizagem significativa. Assim sendo, buscam divulgar entre os munícipes as informações pertinentes ao direito e formas de acesso à educação, todavia de acordo com censo 2010, o município de Denise-MT, registrou um índice de 16,8% de analfabetismo[6].

1.3 Considerações sobre a função da EJA perante a sociedade

Os documentos que embasam a EJA apresentam, em sua estrutura, considerações a respeito da função que esta modalidade de ensino precisa efetivar. A LDBEN 9394/96 prevê que a Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade prevista de 07 a 17 anos, tendo assim o papel de reparar o direito negado, diante do contexto de exclusão que se apresenta a este grupo da sociedade. Assim, a resolução Normativa 003 de 2019, CCE/MT em seu Art. 1º, dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos da seguinte forma:

> A Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade da Educação Básica, constitui-se, no Sistema Estadual de Ensino, oferta da educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. (MATO GROSSO, 2019, p. 13).

Já o parecer CEB 11/2000 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, e destaca que precisa ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a partir de sua função reparadora, que "significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (BRASIL, 2000, p. 07).

[6] Dados disponíveis em: http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/censo/cnv/alfmt.def

Pensando na igualdade de oportunidades, esta modalidade traz consigo também a função equalizadora, que visa “dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (BRASIL, 2000, p. 09), dando oportunidades por meio do retorno ao sistema educacional, a inserção no trabalho, no meio social e a participação na sociedade, e “isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho” (BRASIL, 2000, p. 10).

A EJA tem a função atualizadora, ou seja, “esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora” (BRASIL, 2000, p. 11). Segundo o documento, esta função se torna o próprio sentido da EJA.

> Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. (BRASIL, 2000, p. 11).

Assim sendo, essa modalidade de ensino, por meio de sua prática pedagógica diferenciada, tem uma função reparadora, equalizadora e qualificadora. Para tanto, também foram agregados à EJA os cursos e exames supletivos dos níveis fundamental e médio, em que os saberes desses indivíduos excluídos e oprimidos precisam ser incluídos no currículo. Segundo Arroyo (2001, p. 15):

> A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra, e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens da cidade. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passam a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA.

O que se observa é que o acesso negado à escola se concretiza por motivos diversos, que podem ser relatados no ambiente escolar, durante as aulas, quando a abertura é dada pelo professor para essas reflexões, dessa forma, “os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não-aprender” (SANTOS, 2003, p. 74). Nesse sentido, de acordo com Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

> Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: direito a uma

> escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000, p. 07).

É diante da função reparadora que se percebe a necessidade de intervenções no contexto da Educação de Jovens e Adultos, na busca por melhorias. Dessa forma, a EJA pode promover a possibilidade de inserção dessas pessoas na sociedade de forma efetiva. De acordo com o documento da Unesco (2004, p. 27):

> A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos foi criada para suprir a necessidade educacional de pessoas que, ao longo da vida, não tiveram a oportunidade, pelos mais diversos fatores, de concluir a Educação Básica na idade prevista. Em sua grande maioria, os alunos que buscam esta modalidade se encaixam em histórias de exclusão, sejam elas, familiar, econômica, social, e até mesmo cognitiva.

Portanto, a EJA além da educação formal dos conceitos, traz em sua essência uma função, a de dar condições de inclusão para os menos favorecidos no ambiente escolar e, consequentemente, no trabalho e na sociedade, tendo em vista a precariedade que muitos enfrentam no seu cotidiano em relação à moradia, à saúde, ao desemprego, à fome e à miséria. Para Arroyo (2017, p. 57), “quando até essas bases do viver e do trabalhar são incertas, a incerteza invade seu viver no presente e no futuro. Destrói suas identidades sociais. A incerteza invade até sua volta aos estudos”. Assim sendo, acreditamos ser compreensível o fato de que muitos jovens e adultos não consigam retornar à escola por esta incerteza se fazer presente em suas vidas, como também pode dificultar sua permanência na escola.

O direito à educação é de todos, principalmente pelas pessoas que tiveram, ao longo de suas vidas, esse direito negado. É preciso compreender que, nesse percurso, as pessoas que foram privadas de educação escolar carregam marcas dessa exclusão, refletidas na fase em que retornam à escola pela modalidade EJA. Esse fator também deve ser considerado pelo Estado, pela gestão escolar e pelos docentes que ministram aulas para esse público. De acordo com a Unesco (2004), em relação à Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, em seu 9º item, encontra-se:

> Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. (UNESCO, 2004, p. 40).

Dessa maneira, a prática docente na EJA é um grande desafio para o professor, que além do conhecimento necessário para atuar nessa modalidade de ensino, existe também a abordagem referente aos conhecimentos necessários para atender às especificidades de seus discentes. Nesse sentido, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA, apresenta aspectos importantes:

> Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2006, p. 35-36).

Nessa perspectiva, pensando no trabalho pedagógico, percebe-se a importância de investigar, conhecer e compreender o papel do professor da EJA, que deve estabelecer uma relação em que há preocupação com a aprendizagem do aluno e todos os seus anseios, aprendizados, estratégias e superações para, assim, desenvolver sua prática docente, até mesmo como forma de valorizar suas lutas e conquistas diante de tantas dificuldades encontradas no ambiente escolar, conforme salienta Arroyo (2017):

> Este é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus. Da última viagem? Nunca foi fácil, nessa última viagem, reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas. (ARROYO, 2017, p. 26)

Percebemos o quanto a realidade dos alunos da EJA ainda está tão distante do esperado, mesmo porque, sendo o último estágio para àqueles que não tiveram o direito à educação, se torna ainda mais difícil usufruí-lo agora. Entendemos que essa modalidade surge, nesse contexto de exclusão, como a última esperança para muitos jovens e adultos. O objetivo é que haja mudança, que a educação atenda a todos, e que talvez um dia não haja

mais a necessidade de se oferecer uma modalidade para os excluídos, pois todos estarão inclusos.

1.4 Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Paulo Freire nasceu no início do século XX, na cidade de Recife, estado de Pernambuco. "O menino que lia o mundo", que acabou virando mais tarde "o menino que plantava palavras", nasceu no dia 19 de setembro de 1921 (BRANDÃO, 2014, p. 7-8). O nome completo de Paulo Freire é Paulo Reglus Neves Freire, Reglus, "foi invenção de meu pai. Quando foi me registrar. O fato é que Reglus deveria ser Re-gu-lus, mas o sujeito do cartório errou e escreveu Reglus. Comecei a ser conhecido como Paulo Freire desde a minha infância" (BARRETO, 2004, p.17). Sobre a infância de Freire, Brandão (2005, p. 12) relata que:

> Os primeiros anos de vida dele, o menino Paulo viveu em uma casa no recife. Uma casa dessas com os quartos grandes, as paredes altas sob um telhado onde pombas e andorinhas faziam ninhos. Uma casa com quintal e com grandes mangueiras de frutas doces, galhos altos e uma sombra amiga. Foi lá que, antes mesmo de entrar na escola, ele aprendeu a ler e a escrever.

Esse contexto é retirado de falas do próprio Paulo Freire ao discorrer sobre sua infância e suas memórias, que de acordo com Brandão (2005), estão escritas no livro *À sombra desta mangueira* publicado pela primeira vez em 1995, que Freire escreveu por achar que estava ficando velho e perdendo as memórias, em Recife-PE, expressando sua saudade pelas árvores de sua casa natal. Foi nessa infância, em sua residência e em seu quintal, rodeado de árvores, que percebemos que o menino Paulo era bem diferente, "pois até a escrever-e-ler ele aprendeu antes de ir à escola. Aprendeu a ler as palavras da língua dele e nossa. E aprendeu a "ler o Mundo" (BRANDÃO, 2005, p. 18).

Segundo Barreto (2004), foi a crise de 1929, após a Segunda Guerra Mundial, que mudou a vida de Paulo Freire, que até então era de uma família de classe média, precisando se mudar para Jaboatão-PE, em busca de melhores condições, e acabou se tornando o lugar onde Freire perdeu o pai, conheceu a pobreza e concluiu o ensino primário. Já adulto se casou com Elza Maria Costa Oliveira, uma professora da pré-escola, aos 23 anos. O casal viveu junto por 42 anos, e dessa união, nasceram os filhos Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Advogado formado, Paulo Freire, após a única experiência na profissão, percebe que não quer ser advogado e passa a trabalhar no Serviço Social da Indústria - SESI, onde permanece por dez anos e vê, nesse período, o início de sua aprendizagem dos grupos populares: “Uma vocação de vida de professor terá surgido cedo em Paulo Freire. Em seus anos entre a adolescência e a juventude ele dedica-se por conta própria a estudos de filologia e de filosofia da linguagem” (BRANDÃO, 2014, p. 64). Ainda segundo Barreto (2004), após sua saída do SESI, Paulo Freire se tornou professor universitário.

As reflexões, no campo da educação popular, têm início na América Latina, na década de 1950, que segundo Gadotti (2007, p. 24), “se deve, em grande parte, à atuação de internacional de um dos mais importantes representantes: Paulo Freire”. O autor destaca que as sementes que Freire deixou sobre uma concepção de educação popular emancipadora, floresceram unindo conscientização e organização popular, podendo ser encontrada em todos os continentes.

No final dos anos 50, duas tendências se destacavam na educação de adultos: a educação libertadora, advinda de Paulo Freire, que promovia a conscientização e a educação funcional, voltada para o profissional. Assim, em 1958, Freire participa do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, do qual surgiu a ideia de um programa voltado para a problemática da alfabetização de adultos, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos-PNAA que viria a ter sua direção.

Em 1960, Paulo Freire passa a fazer parte do Movimento de Cultura Popular de Pernambuco – MCP, e passou a atuar e a se dedicar à educação de adultos. Scocuglia (1999) descreve a representatividade desse educador, não somente para a educação brasileira, mas por ter contribuído pela educação dos excluídos de um modo geral:

> Paulo Freire (1921/1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico "progressista" e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou mais de cinquenta anos da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação feita, exclusivamente, para os setores médios e de elite da população brasileira. Realizou uma vasta obra, composta por vinte e cinco livros, além de textos, artigos, seminários, conferências etc. (SCOCUGLIA, 1999, p. 8).

De acordo com Scocuglia (1999), no ano 1960, Paulo Freire fazia parte do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife-PE, quando desenvolveu uma proposta de alfabetização para os adultos que previa uma metodologia que partisse do vocabulário e da realidade vivenciada pelos jovens e adultos para ensinar a ler e escrever em pouco tempo, dessa forma, “essa metodologia pretendia ser “rápida, moderna e barata” e, em 40 horas,

alfabetizar os adultos que, assim, poderiam “ler melhor o mundo” e, inclusive, adquirir o direito de votar, de escolher (o que até pouco tempo foi vedado aos analfabetos)” (SCOCUGLIA, 1999, p. 8-9).

Esse método ficou conhecido como “Método Paulo Freire”, que empolgou vários setores da sociedade, como professores, estudantes, artistas e integrantes de movimento de esquerda. Sobre o referido método, de acordo com Brandão (2014, p. 71), é baseado em três postulados: “1) A igualdade ontológica de todos os homens. 2) A acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura. 3) A comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura”. Segundo o autor, o Método Paulo Freire era parte do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos – PNAA, que previa a alfabetização “em massa” de 5 a 6 milhões de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “círculos de cultura” (SCOCUGLIA, 1999, p. 9). Ainda pertinente à participação de Freire no PNA, Eugênio (2004) descreve que:

> Na década de 1960, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). O convite foi feito pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos. “Aprovado pelo Decreto 53.465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas”. (EUGÊNIO, 2004, p. 42-43).

Diante desse contexto histórico, as forças de direita, os “conservadores”, anti-populistas, civis e militares, sentiram ameaçadas suas posições e privilégios, tendo em vista que com a realização do PNA, o número de eleitores votantes nas eleições de 1965 seria dobrado. Então, reagiram: “No golpe de abril de 1964, o PNAA e todas as entidades que utilizavam o “Método Paulo Freire” foram extintas. Freire ficou preso (IV Exército – Recife-PE) durante 70 dias, exilando-se, a seguir” (SCOCUGLIA, 1999, p. 9). Nesse sentido, Barretos (2004, p. 30) apresenta trechos relatados por Paulo Freire, após o golpe: “O golpe de estado de 1964 não somente deteve o esforço que fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, como me levou a prisão por cerca e 70 dias”. Esteve em exílio por 15 anos e seu retorno ao Brasil foi permitido somente no ano de 1978, aos 58 anos. Segundo Scocuglia (1999), durante o exílio, ficou conhecido em todo o mundo, tendo seu trabalho reconhecido e valorizado:

> Nestes quinze anos de exílio, o trabalho prático e teórico de Freire avolumou-se, ganhou densidade e foi disseminado com tal vigor pelo mundo que seu principal livro (Pedagogia do Oprimido) hoje está traduzido em trinta e cinco idiomas! Este livro que, junto com Educação Como Prática da Liberdade, compõe o que podemos de chamar o "primeiro" Paulo Freire, foi escrito no Chile (quatro primeiros anos de exílio) quando este assessorava a entidade governamental (da Democracia Cristã)

> executora da reforma agrária, ao lado de Jacques Chancholl, futuro ministro de Salvador Allende. (SCOCUGLIA, 1999, p. 9).

Além disso, o educador também colaborou juntamente com outros exilados com a educação de outros países, sendo que "no final dos 1960, Freire passou seis meses trabalhando na Universidade de Harward (EUA), lá escrevendo um dos seus mais importantes livros: Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos" (SCOCUGLIA, 1999, p. 10). De acordo com o autor, na década de 1970, Freire dirigiu o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, onde colaborou com a implantação da educação de adultos e também colaborou com governos africanos, sendo, nesse período, em que escreveu a obra intitulada "Cartas à Guiné Bissau" (1977).

Ao retornar ao Brasil, Freire cria o Instituto Paulo Freire – IPF, uma instituição civil, sem fins lucrativos, em 1991. Segundo Gadotti (2007), o IPF possui membros distribuídos em mais de 90 países, em todos os continentes, sendo estabelecido por áreas: a educação popular, a educação cidadã e a educação de adultos. Segundo o autor, o IPF apresenta os seguintes objetivos:

> Lutar contra a discriminação e exclusão de pessoas jovens e adultas analfabetas e garantir o direito humano fundamental à educação para todos e todas, apoiar e incentivar a criação de redes de ação solidaria e práticas sustentáveis estabelecendo alianças estratégicas de fortalecimento da cidadania planetária; estabelecer pontes entre o pensamento crítico em educação e as ações práticas da gestão das políticas públicas; desenvolver projetos de intervenção em escala global, regional e local, sistematizando novas formas de gestão compartilhada, que orientem e facilitem a execução de políticas voltadas para inclusão social; fortalecer a participação da sociedade civil no controle das políticas públicas de educação, cultura e comunicação; apoiar e incentivar novas formas de organização social e comunitária. Construindo novas metodologias e formando para a cidadania desde a infância; contribuir com parceiros e parceiras para o desenvolvimento de práticas sociais solidárias e sustentáveis que construam, desde já, um outro mundo possível. (GADOTTI, 2007, p. 25).

Ainda segundo Gadotti (2007), o IPF recebeu, em 1998, a biblioteca que Freire havia concebido ao longo de mais de 50 anos, a qual possui um acervo de aproximadamente sete mil volumes, entre livros, revistas e documentos, que são acessíveis a pessoas do Brasil e do exterior.

Diante da grandiosidade dos feitos de Paulo Freire, para a educação como um todo, mas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos, buscamos abordar alguns fatos de sua história, pois, como falar da EJA sem citar seu nome e sua participação? Para tanto, entendemos que quando alguém se doa tanto para uma causa voltada para os menos favorecidos, certamente falamos de um ser humano grandioso. Dessa forma, utilizamos as

palavras de Gadotti (2007), para concluir este subcapítulo, considerando a referência e a importância do patrono da educação para o tema abordado neste trabalho:

> Paulo Freire era uma pessoa bondosa, generosa, solidária. Ele queria bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas. Todos os títulos dos seus livros são positivos, esperançosos, mesmo quando escritos com indignação. Ele escrevia para as pessoas que amava, por isso, tudo o que escrevia deveria pertencer àqueles para os quais ele o havia feito: os oprimidos. (GADOTTI, 2007, p. 23).

Diante do que o autor coloca, acreditamos ser um privilégio ter tido alguém como Paulo Freire defendendo a educação no Brasil e no mundo. Percebemos que sua humanidade e suas ideias revolucionaram não somente a esfera acadêmica, como também provocaram o desenvolvimento de melhorias nas políticas públicas voltadas para educação que, consequentemente, mobilizaram o país como um todo. Entendemos, dessa forma, que ele via na educação o caminho seguro para derrubar os muros que dividem as pessoas em classe, que separam as classes dominantes das dominadas, pois para ele, "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 67).

Assim sendo, apoiamo-nos nas ideias desse educador para ressaltar que a educação não pode se resumir dentro da sala de aula, aos objetos do conhecimento, sendo preciso ir além, precisando, assim, contribuir com os problemas da sociedade, com as questões sociais e com sobrevivência da humanidade e do planeta como um todo.

1.5 A prática e a formação docente na Educação de Jovens e Adultos

Ao nos referirmos à prática docente na Educação de Jovens e Adultos, por se tratar de discentes com realidades distintas dos da Educação Básica, consideramos a necessidade de uma forma diferenciada de se ensinar. Dessa forma, de acordo com algumas diretrizes que embasam a Educação de Jovens e Adultos - EJA, buscamos compreender quais práticas docentes se relacionavam com esses documentos (QUADRO 3):

QUADRO 3 – LEGISLAÇÕES QUE EMBASAM A MODALIDADE EJA EM MATO GROSSO RELACIONADAS ÀS PRÁTICAS DOCENTES

LEGISLAÇÃO FEDERAL		
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96	Art. 37, Art. 24	Prática pedagógica que garanta oportunidades educacionais, consideradas características do estudante, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Parecer CNE CEB nº 11, de 10 de maio de 2000	Esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA	A prática pedagógica não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas a de desenvolver a função reparadora, qualificadora e equalizadora.
Resolução Normativa 03 2010 – CNE	Específico da Modalidade EJA – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos	Prática pedagógica que promova a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho.
Lei nº 12433, de 29 de junho de 2011	Remissão de pena pelo trabalho e pelo estudo.	Prática pedagógica que promova resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamentos, que perdure além da prisão e permitam ao apelado o aceso ao emprego ou capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de 14 valores, pautando-se em princípios éticos e morais". (JULIÃO, 2010, p.5)
Lei nº 13415/2017	Novo Ensino Médio	Prática pedagógica contextualizada pela BNCC, por meio do desenvolvimento das dez habilidades e competências contidas no documento, as quais devem ser adequadas à realidade da EJA.
Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018	Educação ao longo da vida	Pressupõe um modelo pedagógico que assegure, dentre outras coisas, a igualdade de direitos quanto ao acesso à educação, por meio do diagnóstico histórico econômico dos alunos.
Resolução CNE CEB º 1, de 5 de julho de 2020	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – os Princípios que regem a EJA	Para a EJA, assim como as demais modalidades, cabe um estudo detalhado dessas competências e habilidades, bem como dos conteúdos e objetos de conhecimento, com vistas a contemplar tanto os sujeitos da EJA como os professores que atuam nas diferentes etapas e segmentos da modalidade. Proposta curricular de

		natureza formativa que atenda tanto a escolarização básica como, também, a formação para o mundo do trabalho.

FONTE: A AUTORA (2022).

Nesse contexto, na qual a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos se apresenta, consideramos primordial que a prática docente seja humanizada, baseada no respeito, na valorização, na consideração uns pelos outros, pois: "A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações" (BRASIL, 2000, p. 10). Logo, ao nos referirmos à aprendizagem na EJA, consideramos a perspectiva de Nóvoa (2014, p. 182):

> Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal. Falar de um olhar complexo e transdisciplinar não é recusar o papel das disciplinas tradicionais, mas sim dizer que o conhecimento escolar tem de estar mais próximo do conhecimento científico e da complexidade que ele tem vindo a adquirir nas últimas décadas.

Ao se referir à aprendizagem que seria necessária para o ano de 2021, o autor nos convida a considerá-la valorizando a trajetória e os conhecimentos do discente, mas que também resgate o valor científico e sua evolução. Dessa forma, refletindo a prática docente na modalidade EJA, acreditamos que deva contemplar o diálogo e a compreensão, em que sejam valorizadas as vivências dos alunos, sendo garantido o respeito à sua história de vida, mas também, a atualização dos conhecimentos formais. De acordo com Silva (2010, p. 66):

> As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola. (SILVA, 2010, p. 66).

Assim, conforme Arroyo (2017, p. 47), um ponto importante a se destacar é "reconhecer que suas identidades e valores vem da família, da classe. As identidades aprendidas como membros de família de trabalhadores e aprendidas desde a infância-adolescência, sobrevivendo do trabalho, exigem ser trabalhadas nos processos de sua educação". Nesse sentido, Freire (1996) coloca que a docência, além de científica, deve caminhar juntamente com a ética:

> O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre àquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos ser humildes, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p. 09).

Diante do que Freire nos convida a refletir, nos atentamos à humanização do ensino que, segundo Marques (1992, p. 115), "é no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico", o que nos leva a compreender a função da formação continuada no contexto escolar.

Ainda no aspecto da formação, Nóvoa (2019, p. 11) salienta que a formação continuada deve acolher e valorizar as contribuições advindas de outras instâncias, "sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores". Assim sendo, entendemos que as reflexões realizadas sobre o contexto escolar se fortalecem em parceria com as demais instituições de ensino, como Amorim e Duques (2017, p. 234), "o educador reflexivo indaga-se constantemente sobre o que faz na sala de aula, por que está fazendo e para quem".

Diante dessas reflexões, consideramos que o docente da EJA constrói sua prática a partir de vários contextos. O saber docente é um saber plural e heterogêneo, constituído por amálgama de experiências, saberes profissionais, disciplinares, curriculares que são advindos de fontes diferenciadas, que se mobilizam constantemente, tais saberes surgem e são validados pela prática, assim quando se ensina, se produz conhecimento (TARDIF, 2002). Compreendemos, assim, que entre esses saberes também se encontram aqueles adquiridos no estágio supervisionado, na escola e na relação com alunos e professores. Desse contexto educativo, emanam considerações igualmente profundas que marcam também o social. Diante disso, compartilhamos das palavras de Freire (2001, p.72):

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 72).

Ao partir da ideia de analisar a prática, se faz necessário o processo de autoavaliação, diante do qual possa perceber os seus avanços e retrocessos. Nesse movimento, o professor

também se coloca como aprendiz, como sujeito que tem sua prática construída num contexto histórico e, como tal, necessita estar sempre em formação, com olhar sensível, de forma a compreender seu papel de educador na modalidade EJA. Para Freire (1997, p. 58), "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

Dessa forma, o papel do professor ultrapassa o ensino de componentes curriculares, trazendo para dentro da sala de aula o contexto vivenciado por seus alunos. Assim sendo, na perspectiva de Freire, a formação dos professores da EJA, assim como a de seus estudantes, precisa envolver o cognitivo e o afetivo, de forma dialógica e crítica, percebendo que:

> Professores, como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico. A participação de professores em programas de formação continuada poderá favorecer a compreensão de sua função como mobilizadores das famílias, acolhendo-as nas eventuais participações junto ao projeto da escola, de modo a consolidar participações mais sistemáticas e qualificadas no processo educacional. (BRASIL, 2006, p. 44).

Percebe-se a importância de o professor atuar como mediador em sua prática docente, buscando ofertar o ensino que atenda às necessidades dos alunos, sem contar a relevância da formação continuada para esse educador, em que ambas contribuem para a qualidade do ensino da EJA. Sobre essa questão, Arroyo (2017, p. 47) destaca que, "reconhecer os adolescentes, os jovens e os adultos como trabalhadores traz outra questão para o tema de estudo como tema de formação", e ainda, que "vê-los vindo do trabalho para EJA nos obriga a compreender como se dá essa articulação entre as lutas pelo direito ao trabalho e à educação, à escola". Em vista disso, para Nicodemos (2013, p. 14), esses alunos jovens e adultos trazem consigo o recomeço da "aprendizagem formal os significados e sentidos extraídos desse experimento devem ser cuidadosamente construídos e sedimentados na relação pedagógica, e o professor tem um papel fundamental nesse processo". Assim sendo, a escola apresenta o papel de discutir sua verdadeira intencionalidade, dando ao professor, clareza na seleção cultural do conhecimento necessário ao aluno da EJA.

Ainda no papel da escola, Lück (2009, p. 86) defende a necessidade de que as pessoas "estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva. Por conseguinte, promover espírito e trabalho de equipe, constitui-se em responsabilidade importantíssima do diretor escolar". Portanto, consideramos de extrema importância o papel desenvolvido pela gestão junto aos professores

e alunos da EJA, promovendo as discussões pertinentes e promovendo as reflexões necessárias à prática docente nesta modalidade.

Retomando à discussão acerca da importância da temática do trabalho, já iniciada acima com Arroyo (2017), em que compreende que questões relacionadas ao trabalho não podem ficar fora do ensino na EJA, o Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020 aborda as especificidades que o ensino desta modalidade apresenta, em que a temática sobre o trabalho é parte importante e fundamental:

> Nesse contexto, uma característica a ser destacada em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro. São sujeitos de múltiplos saberes constituídos nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares. Retornar à escola e frequentá-la constitui, dessa maneira, uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com o intuito de elevação de escolaridade, possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica e também a (re)inserção no mundo do trabalho, com possibilidade(s) de melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica. (BRASIL, 2020, p. 04).

Portanto, considerá-los como trabalhadores torna-se tema para reflexões sobre o ensino, sendo importante essa abordagem no ambiente escolar, atendendo o disposto no PARECER CNE/CEB Nº: 6/2020, reexaminado pelo parecer CNE/CEB 1/2021, que dispõem sobre o Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade:

> Considerando a prioridade que os sujeitos da EJA dão ao trabalho, por ser condição primeira para a sobrevivência os 1º, 2º e 3º segmentos da modalidade devem ser pensados, articulando formação geral e formação profissional, de forma gradual, de modo que toda a oferta seja desenvolvida com apoios pedagógicos e atenda aos interesses de vida dos sujeitos da modalidade. (BRASIL, 2020, p.7).

Sobre a importância de considerar o trabalho na prática docente voltada para EJA, Santos e Guimarães (2012), ao falar da formação para o exercício nessa modalidade, consideram a necessidade de se valorizar os saberes e as vivências relacionadas ao mundo do trabalho, o qual os discentes convivem, para que as práticas pedagógicas possam enriquecer o contexto educacional de jovens e adultos. Nesse mesmo sentido, para Garcia, Machado e Zero (2013, p.71) “quando retornam à escola, o professor deve considerar as experiências

profissionais e o contexto cultural do aluno, abordando temas condizentes com a sua realidade, evitando assim o desinteresse que acaba levando ao fracasso escolar".

Assim, compreendemos que suas experiências em relação ao trabalho se consolidam como importante instrumento no contexto de aprendizagem e permanência dos discentes na escola, não podem ser ignoradas, mas sim valorizadas, dessa forma, "o tema trabalho tem um lugar especial na EJA e deve importar ao trabalho dos professores, das professoras e da escola" (BRASIL, 2006, p. 20).

Outra questão pertinente a ser destacada na prática docente na EJA está voltada a situações de estudo, em sala de aula, que compreendam relações aos direitos civis e à cidadania. Para Arroyo (2017), ao dar centralidade ao tema trabalho deve-se envolver no ensino de jovens e adultos, a "história do movimento operário docente, do movimento das mulheres, dos negros, dos trabalhadores sem-terra e dos jovens possibilitará garantir-lhes o direito a entender esses tensos processos de luta pelos direitos do trabalho, articulados a luta pela educação" (ARROYO, 2017, p. 48), dando espaço para ouvi-los e assim leva-los a ampliar esses conhecimentos.

Entendemos que tais temas, refletidos e discutidos no desenvolvimento da prática docente na EJA, podem contribuir para o entendimento da importância da educação para a igualdade da sociedade, contudo, compreendemos que tais temas demandam primeiramente formação. Sendo assim, "trazer esses conhecimentos para os currículos enriquecerá o currículo como espaço do conhecimento e enriquecerá à docência, profissionais do conhecimento", e o que consideramos ainda mais importante, "enriquecerá e fará justiça aos jovens-adultos trabalhadores, portadores do direito a saberem-se sujeitos de lutas tão articuladas" (ARROYO, 2017, p. 48).

Ainda de acordo com o sociólogo, esse estreitamento entre o direito à educação e o direito ao trabalho estão condicionados e precisam fazer parte do pensamento pedagógico, do currículo e da formação docente (ARROYO, 2017). Nessa perspectiva, Libâneo (1998) esclarece sobre a importância da valorização da cultura da qual o discente faz parte e traz consigo, no desenvolvimento da aprendizagem:

> A diversidade cultural diz respeito, basicamente, à realidade concreta da diferença entre as pessoas. É levar em conta as experiências do cotidiano que os alunos têm na condição de brancos, negros, homens, mulheres, homossexuais, trabalhadores, pobres, remediados, e que não é possível atuar com todos os alunos da mesma maneira. Trata-se de reconhecer que os resultados escolares dos alunos dependem da origem social, da situação pessoal e familiar, da relação com os professores, tanto ou mais ainda do que a inteligência. (LIBÂNEO, 1998, p. 19).

Diante da importância de se contemplar as experiências dos discentes para a aprendizagem, percebemos a importância do diálogo, ou seja, entendemos o quanto é necessário ouvir os jovens e adultos que retornam à escola em busca de conhecimento, considerando sua individualidade como fator considerável durante as aulas, conforme nos ensina Freire (2006, p.882):

> A priorização da "relação dialógica" no ensino que permite o respeito a cultura do aluno, a valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores.

Dessa forma, é possível ao aluno jovem e/ou adulto participar ativamente do processo de aprendizagem, tendo suas experiências valorizadas a partir do contexto de sua história de vida, na busca por conhecimento que contribua para usufruir de seus direitos e de participar ativamente na sociedade. Destacamos, assim, o ato de planejar voltado para a EJA, no qual, segundo Lemos (2001, p.19):

> Os educadores devem analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social, estabelecendo uma proposta curricular que considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem.

No contexto que observamos pensar a ação educativa para a EJA se torna uma ação social, em que o aluno é o centro, nesse sentido, a ação se efetivará com a prática desenvolvida pelo docente. Assim sendo, Gonçalves (2000, p. 50) afirma que na prática docente desenvolvida na EJA, "se um professor reflete, individualmente ou em grupo, tem uma atitude investigativa, procura ler e busca compreender o que leu, é um docente diferenciado com grandes possibilidades de se desenvolver profissionalmente".

Portanto, somos convidados a refletir sobre a necessidade da formação permanente, da importância de se perceber como um docente em constante evolução, que precisa buscar o conhecimento e rever constantemente sua prática docente, pois: "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". (FREIRE, 1987, p. 78). Dessa forma, é necessário ter um olhar diferenciado para nós mesmos, porque nossas vivências, experiências e nosso contexto histórico nos formam como pessoas e profissionais, se estivermos abertos para construir novas aprendizagens.

Conforme Borges (1998), não é somente na experiência que os docentes trazem como alunos que os saberes se dão, mas também nas experiências do atuar do dia a dia do professor,

nas relações que o professor estabelece com realidade vivenciada e os saberes relacionados ao campo profissional. Logo, os saberes adquiridos, no relacionamento pessoal na escola proporcionam aprendizagens diversas ao docente, entre elas, "trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc." (BORGES, 2004, p. 203).

Diante disso, para Freire (2001, p. 45), o importante na formação docente "não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem". Assim sendo, entendemos que compreender o valor dos sentimentos se constitui como exercício de conhecimento sobre os alunos da EJA enquanto seres em construção, advindos de um contexto de exclusão. Além de observar suas individualidades, necessidades e sonhos como forma de favorecer, com a aprendizagem, a promoção de seu desenvolvimento intelectual, social e de sua cidadania.

Ainda sobre a prática docente na EJA, voltamos o olhar para o professor que raramente encontra momentos de reflexão e de formação voltados para essa modalidade. Nessa perspectiva, ao listar as condições de trabalho dos educadores da EJA, segundo Haddad e Di Pierro (1994, p.16), "consta-se que a Educação de Jovens e Adultos não tem recebido a atenção adequada, o que se reflete nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho específica".

Além da falta de atenção outorgada à EJA, Dantas (2012) nos alerta de que não existe uma formação específica e obrigatória para o educador da EJA, sendo que tal formação não apresenta prestígio para as universidades, bem como para a produção de pesquisas, e que a prática docente é construída dentro da escola por meio da interações e relações ali estabelecidas. Machado (2012) alerta também que "a maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal - por que não dizer irreal" e dificulta o entendimento sobre a realidade da escola a qual o professor irá trabalhar. Logo, considera como ponto principal, reconsiderar o currículo dos cursos de licenciatura para que se promova um conhecimento sobre a realidade da EJA. Concordamos com Paz (2015), sobre as necessidades formativas do professor para atuar na EJA:

> Existe um desejo dos professores da EJA por formação, um espaço de formação que contribua para ressignificar a sua identidade profissional e ao mesmo tempo possibilita associar teoria e prática, sendo essencial para o processo de aprendizagem, bem como proporciona ao professor a participação/troca em/de experiências
> reais do cotidiano em seu contexto social. (PAZ, 2015, p. 10).

Posto isso, compreendemos o quanto é importante o cuidado com o professor da EJA, ou seja, que lhe permita momento de formação, de diálogo, de troca de experiência, para que realmente tenha condições de desenvolver seu trabalho. Dessa forma, segundo Martins e Melo (2012, p. 6) "os momentos para participação e reflexão de todos que estão inseridos, ampliando ordens e normas impostas por órgãos centrais no seu papel junto à comunidade, é uma das ações de uma política democrática", impulsionando a vivência dentro da EJA e considerando os princípios da inclusão social.

Contribuindo com tal necessidade para a modalidade EJA, Ventura (2012, p. 73) esclarece, "sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece [...]", que concorda com Amorim e Duques (2017) quando relatam que:

> [...] os conhecimentos construídos pelos professores durante esses processos formativos não têm alcançado os educandos de EJA de uma forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 231).

Além do bem-estar do aluno, outras adequações são imprescindíveis, tais como investimentos em estruturas físicas e em materiais adequados, conforme garante o Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020: "importante salientar que o desenvolvimento dos materiais didáticos e plataformas de ensino deverá estar em consonância com as características dos estudantes de cada segmento da EJA" (BRASIL, 2020, p. 8). Consideramos ainda o desenvolvimento de políticas públicas, seja o investimento no professor desta modalidade, em questões salariais, além de formativas e emocionais.

Também nos atentamos à composição das turmas na EJA, que de acordo com Carrano (2005), trazem aflições aos responsáveis por esta modalidade, pois impõem à escola, desafios "que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores" (CARRANO, 2005, p. 155). Ainda para o autor, a união entre jovens e adultos representa "[...] desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social" (CARRANO, 2005, p. 153-154).

O autor ainda nos leva a refletir sobre a possibilidade de transformação para esta realidade, recomendando uma mudança de comportamento diante da experiência da realidade

“dos educadores para diminuir seu afã em transmitir os conhecimentos que portam, da forma como o fazem, em benefício de prestar mais atenção aos outros conteúdos culturais e linguagens que circulam pelos espaços escolares” (CARRANO, 2005, p. 160). Para tanto, questiona:

> Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não tem sido precedida de uma silenciosa evasão da “presença” por inteiro do jovem na escola? (CARRANO, 2005, p. 160-161)

De forma diferente, Araújo (2007) compreende que jovens e adultos buscam a EJA por razões diferenciadas, os adolescentes, geralmente, têm a intenção de obter o certificado de forma mais rápida, o que se torna uma dificuldade para os alunos mais velhos, que buscam recuperar a educação não garantida na idade prevista:

> Uma das dificuldades dos alunos jovens e adultos, que percebemos pela nossa atuação em sala de aula, ocorre em função de estarem incluídos não só jovens e adultos, mas também grande número de adolescentes que se encontram fora da faixa etária “adequada” à série no Ensino Regular. (ARAÙJO, 2007, p. 36).

Fato este que, segundo o autor, pode desestimular os alunos mais velhos, que se sentem, muitas vezes, envergonhados diante do fato de os mais jovens terem mais facilidade em desenvolver as atividades propostas, podendo desenvolver descrença quanto às potencialidades para a aprendizagem, conforme ressaltado por Porcaro (2011, p. 41), a partir dos dados de sua pesquisa, que apresentou inúmeros desafios “no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional”. Neste sentido, a pesquisa demostrou que diante da diversidade de idade, os discentes da EJA apresentam “realidades distintas, anseios diferentes, não havendo, por essa razão, possibilidade de se desenvolver um trabalho mais individualizado” (PORCARO, 2011, p. 45).

Ainda nesse entendimento, a autora percebeu que a prática docente na EJA permeia a “falta de espaço para discussão de uma proposta pedagógica própria para esse público, que tem especificidades, necessitando tratamento diferenciado” (PORCARO, 2011, p. 48). No entanto, os professores têm buscado formas de superar as dificuldades encontradas. Portanto, entendemos que para a prática docente “as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual da modalidade e

das áreas que cada docente atua quanto o compromisso com um trabalho docente diferenciado" (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 237).

Diante do aprofundamento teórico pedagógico para a EJA, de acordo com Arroyo (2006, p. 18): "O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação".

Ainda, Arroyo (2006, p. 26) reforça que é necessária a formação de professores para a EJA com bases teóricas sólidas, contudo, evidencia: "Os espaços do sistema de ensino e dos centros de formação foram de tal maneira ocupados pelo ensinar, que as teorias educacionais e a própria educação foram desterradas dos próprios espaços e programas de formação". Ou seja, a formação voltada para as teorias cedeu lugar às necessidades da didática e de como ensinar, e a EJA tem sido o espaço propício para mudar essa realidade. O autor nos convida a algumas reflexões sobre a construção de uma teoria pedagógica para a EJA:

> [...] como recuperar a teoria pedagógica na formação de educadores da EJA? Como trabalhar, por exemplo, os processos educativos por que passam os jovens e adultos trabalhadores? Como ir além de um pensamento pedagógico centrado na infância? Isso é como negar a palavra Pedagogia, a fim de irmos além dela e sermos capazes de inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude. (ARROYO, 2006, p. 26).

Assim sendo, Arroyo (2006) ensina que a teoria pedagógica, a qual adquirimos conhecimento, foi construída pensando em crianças e adolescentes e nos leva a refletir sobre a necessidade da construção de uma teoria pedagógica contrária a essa, no sentido de contemplar a necessidades de jovens e adultos. Compete ao professor dessa modalidade esse papel, contudo, salienta a importância da formação para que o docente seja capaz de construir tal teoria.

Assim, a teoria pedagógica da EJA "tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação; logo, não pode ser a mesma pedagogia, o mesmo pensamento pedagógico" (ARROYO, 2006, p. 26), vinculadas a matrizes formadoras da vida adulta: Educação e trabalho, movimentos sociais, e cultura.

Por fim, a prática docente e a formação para a EJA, que são diferentes da apresentada no Ensino Regular, deve trazer uma abordagem que se fundamente na realidade vivenciada pelo discente em sua história de vida, em questões referentes ao trabalho e a sua cultura, considerando a homogeneidade desse público. Entendemos que trabalhar com a homogeneidade e complexibilidade advindas dessa modalidade de ensino traz a urgente

necessidade de formação inicial e continuada para os docentes da EJA, que esbarram em dificuldades pela falta de conhecimento necessário que, na maioria das vezes, não se adquire na formação inicial, mas tem sido construída no convívio com os demais colegas e com os alunos.

1.6 A prática docente na EJA no Ensino de Matemática

D'Ambrósio (2007, p.46), ao se referir à matemática, diz que ela está "presente em todas as áreas do conhecimento, e em todas as ações do mundo moderno. Sua presença no futuro será certamente intensificada, mas não na forma praticada hoje. Será, sem dúvida integrante dos instrumentos comunicativos, analíticos e materiais". Então, compreendemos o valor e o potencial que este componente curricular pode representar na trajetória dos educandos da EJA, nesse sentido, para D'Ambrósio, cabe ao professor oferecer e facilitar experiências enriquecedoras.

Trazendo a prática docente na EJA para o contexto do Ensino de Matemática, Fonseca (2018) esclarece que quando nos referimos à Educação Matemática de Jovens e Adultos, fazemos menção ao ensino, a uma classe diferenciada de discentes. Segundo a autora:

> Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de educação básica incompleta ou jamais iniciada e que acorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade e escolarização. (FONSECA, 2018, p. 14).

De acordo com Fonseca (2018), tal exclusão torna as condições oferecidas àqueles que apresentam idade para frequentar a EJA muito inferiores às oferecidas à Educação Básica. Aqui percebemos e entendemos o que é observado no contexto da prática docente, como a falta de investimentos, de formação e de materiais didáticos específicos. Logo, ao ensinar Matemática para os discentes da EJA, devemos reconhecê-los como cidadãos que sofreram exclusões ao longo da vida, que são vítimas da sociedade e que necessitam de mediação voltada para sua realidade. Ou seja, não devemos ensiná-los pensando na idade que possuem, mas sim, valorizando seus conhecimentos e suas necessidades de aprendizagem, assim, transformamos a valorização em modos de agir como docente.

No que tange ao Ensino de Matemática na modalidade EJA, "para um aluno adulto, o conteúdo deve ser significativo para sua realidade objetiva, pois a internalização só é efetiva

quando o conhecimento adquirido provoca uma mudança em sua vida pessoal" (PINTO; ARAÚJO, 2022, p. 10). Ao pensar e identificar a realidade do discente, o professor precisa ir em busca da identificação das habilidades adequadas e pertinentes, buscando constantemente meios de propiciar condições apropriadas de aprendizagem para este grupo que é diferenciado em relação ao Ensino Regular para, então, identificar os objetos do conhecimento que contribuirão no processo de desenvolvimento de tais habilidades. Nessa perspectiva, contextualizar o que se ensina, impõe ao professor a necessidade quanto a este conhecimento, tendo em vista que segundo Santos e Oliveira (2015, p. 60):

> A Contextualização é importante na apropriação do conhecimento e cabe ao professor utilizá-la como uma estratégia do ensino para melhor aprendizagem dos alunos. Para tanto, os educadores necessitam saber o que significa contextualizar e como utilizar o método com objetivo claramente definido, para o qual ele saberá escolher e estabelecer os meios de alcançar.

Ao nos referirmos à contextualização do conhecimento, os autores descrevem que "Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto" (SANTOS; OLIVEIRA, 2015, p. 63). Diante disso, deparamos com a importância da valorização dos conhecimentos prévios desse grupo de discentes, que pode levar o aluno a desenvolver a habilidade de relacionar o conhecimento adquirido com a matemática formal, construindo assim, um novo conhecimento, sendo capaz de aplicá-la em sua realidade.

Moreira (1999, p. 153) aborda sobre a aprendizagem significativa, considerando o conhecimento prévio do aluno e identificando o que já conhece sobre determinado assunto, o professor pode contribuir para que haja a ancoragem do novo conhecimento em uma estrutura cognitiva já existente. Dessa forma, quando acontece, o discente passa a desenvolver a habilidade de transformar tal conhecimento e assim, expressá-lo em forma de linguagem falada, escrita ou por meio de símbolos, transformando-o em ações, tornando assim, segundo Moreira (1999), não somente significativa, como também crítica, construindo e reconstruindo o conhecimento.

No entanto, se compreende que esse conhecimento matemático, necessário a jovens e adultos, "só se constrói plenamente quando é mobilizado em situações diferentes daquelas que lhe deram origem, isto é, quando é transferível para novas situações. Isto significa que os conhecimentos devem ser descontextualizados, para serem novamente contextualizados" (BRASIL, 2002, p.16-17). Para que tal aprendizado aconteça,

> Os alunos da EJA devem perceber que a Matemática tem um caráter prático, pois permite às pessoas resolver problemas do cotidiano, ajudando-as a não serem enganadas, a exercerem sua cidadania. No entanto, o ensino e a aprendizagem da Matemática devem também contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência – o que transcende os aspectos práticos. (BRASIL, 2002, p. 17).

Dessa forma, por se tratar de jovens e adultos com histórias de vida, trabalho, cotidiano e conhecimentos adquiridos diferenciados, considerar os conhecimentos prévios torna-se uma tarefa que exige vontade e empenho por parte do professor. Todavia, os conhecimentos precisam ir além da utilização prática, precisam compreender a matemática formal. Para D'Ambrósio (1993, p. 14),

> O futuro da Educação Matemática não depende de revisões de conteúdo mas da dinamização da própria Matemática, procurando levar nossa prática à geração de conhecimento. Tampouco depende de uma metodologia "mágica", assim sendo cabe ao professor se colocar num papel de companheiro do aluno, lhe abrindo horizontes para perceber a matemática como conhecimento que se renova a enriquece com o tempo.

Assim sendo, a Proposta Curricular emitida pelo MEC ao considerar o público da EJA:

> No que diz respeito aos conhecimentos prévios a Proposta Curricular da EJA afirma que o ponto de partida para a aquisição dos conteúdos matemáticos deve ser os conhecimentos prévios dos educandos. Na educação de jovens e adultos, mais do que em outras modalidades de ensino, esses conhecimentos costumam ser bastante diversificados e muitas vezes são encarados, equivocadamente, como obstáculos à aprendizagem. Ao planejar a intervenção didática, o professor deve estar consciente dessa diversidade e procurar transformá-la em elemento de estímulo, explicação, análise e compreensão. (BRASIL, 2001, p. 102).

Considerando a diversidade de conhecimentos que os alunos da EJA trazem, ao pensar no desenvolvimento da habilidade prioritária da EJA, ou seja a compreensão sobre o se está pensando, muitas questões são envolvidas, pois se trata de educandos que construíram sua trajetória e já possuem opiniões formadas. Assim sendo, "muitos jovens e adultos dominam noções matemáticas aprendidas de maneira informal ou intuitiva, antes de entrar em contato com as representações simbólicas convencionais" (BRASIL, 2002, p. 15). Portanto, é importante considerar e relacionar o que o aluno entende de mundo, seu cotidiano, seu trabalho com a Matemática ensinada, tendo em vista que aprender baseado em algo que já se conhece e compreende pode facilitar a aprendizagem.

Contudo, em relação ao Ensino de Matemática, há uma resistência dos alunos da EJA em pontuar que não conseguem aprender tal componente curricular. Segundo Fonseca (2018,

p. 20) “os próprios alunos assumem o discurso da dificuldade, da quase impossibilidade de ‘Isso entrar na cabeça de burro velho [...]”, colocando, assim, a idade como fator principal do sucesso ou fracasso na aprendizagem, fato esse que, segundo a autora, não encontra respaldo nos raros estudos sobre a aprendizagem adulta, que deve nos levar a uma reflexão mais cuidadosa sobre o tema.

Já conforme Brunelli (2012, p. 52), ao relacionar a idade com a aprendizagem matemática, aparece “neste contexto como marca determinante das suas possibilidades de sucesso ou fracasso”, mas que apesar de existirem poucos estudos voltados para a aprendizagem adulta:

> [...] tal concepção não encontra respaldo em estudos (apesar de raros), sobre o funcionamento intelectual do adulto. Palácios (1995) apoiado em psicólogos evolutivos afirma que seria desprovido de sustentação da psicologia atribuir eventuais dificuldades de aprendizagem de alunos de EJA à sua idade cronológica. (BRUNELLI, 2012, p.52).

Acreditamos, dessa forma, que apenas o modo de aprender do adulto que se dá de forma diferenciada, pois, para segundo a autora:

> O autoconceito que cada pessoa tem de sua “capacidade matemática” é um dos fatores mais importantes para o sucesso da aprendizagem. Para atingir este objetivo, extremamente relevante, o ensino de Matemática deve estimular o aluno de EJA a pôr em ação sua capacidade de resolver problemas, de raciocinar, como faz cotidianamente em sua vida extra-escolar. (BRUNELLI, 2012, p. 19).

Esse esclarecimento aponta para o estímulo de que é preciso desvincular a idade à aprendizagem de matemática, valorizando o potencial do aluno para o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Brunelli (2012, p. 51), o processo de aprender é inerente ao ser humano, e aponta que há estudos sobre aprendizagem adulta que demonstram que o “desenvolvimento psicológico do ser humano é um processo que dura toda a vida e que a fase adulta é marcada por várias transformações, não se restringindo exclusivamente à cognição. Sendo assim, é imprescindível conceber esta etapa como um período evolutivo”.

Considerando a importância de se contribuir para que o aluno se veja como alguém capaz de desenvolver a aprendizagem, nos apropriamos do que Fonseca (2018) descreve como deve-se dar o ato de ensinar Matemática, é na perspectiva formativa que o professor de Matemática precisa atuar, mobilizando emoção e comoção por se aprender:

> Quando se dispõem a mobilizar ali, naquela noite, precisamente naquela aula, uma emoção que é presente, que comove os sujeitos, jovens ou adultos aprendendo e ensinando Matemática, enquanto resgata e atualiza vivencias, sentimentos, cultura, acrescentando num processo de confronto e reorganização, mais um elo a história do conhecimento matemático. (FONSECA, 2018, p. 25).

A autora destaca, ainda, a necessidade dessa postura por parte do professor, pois é sabido que os alunos da EJA chegam à escola com histórias de exclusão, depois de um longo dia de trabalho, muitos deles com fome e, às vezes, sem um banho tomado. Muitas vezes, estressados com as lutas vivenciadas até o horário de aula, outros já tiveram uma jornada de trabalho diurno e ainda terão outra noturna.

Portanto, o olhar diferenciado do professor para sua prática docente que valoriza o conhecimento adquirido e vivenciado, juntamente com as questões socioculturais pertencentes a esses sujeitos, pode motivar o aluno a prosseguir nos estudos. Ainda de acordo com Fonseca (2018, p. 26), "será essa relação do aluno da EJA, tomado como sujeito sociocultural, com a instituição e a cultura escolar, que se forjarão os princípios de seleção do que é lembrado e do que é esquecido". Alves (2004, p. 123) complementa:

> Para os alunos da EJA que tiveram experiências negativas com a abstração matemática em sua história escolar, é muito importante que vejam a necessidade de saber matemática para que compreendam melhor o mundo, como forma de integração social e econômica, para que sejam leitores mais cuidadosos das diversas situações que se colocam e nas quais uma leitura matemática ajudaria. Ao professor de matemática da EJA, compete fazer ligações entre a riqueza contextual que os alunos possuem e os conteúdos da matemática escolar.

A autora contribui na reflexão sobre o quanto o ensino da Matemática, e sua relação com o contexto dos discentes, é importante para a aprendizagem voltada para a vida, que está ligada à afirmação de Ellenberg (2015, p. 11) "com as ferramentas da Matemática na mão, você pode entender o mundo de maneira mais profunda, consistente e significativa". Assim sendo, consideramos o que Ribeiro (2007, p.64) apresenta sobre o ensino de Matemática na EJA:

> O ensino de Matemática que se realiza no contexto da EJA deve se enquadrar na tendência de um ensino preocupado com as transformações sociais, vendo na Matemática um instrumento que nos ajuda a explicar, a compreender, a analisar nossa prática social, e nos ajuda a propor alterações para essa prática.

É preciso buscar meios de se promover experiências positivas nas aulas desse componente curricular, pois concordamos com Freire ao dizer sobre a importância do conhecimento da realidade para sua possibilidade de humanização e mudança social as

“relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela, algo que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1983, p. 43)

Diante disso, o Ensino de Matemática na EJA apresenta dois papeis: a educação formativa, que é direcionada ao conhecimento intelectual, e a educação funcional, que leva o discente a colocar os conhecimentos adquiridos em prática:

> [...] a Educação Matemática na EJA deve assumir, igualmente, dois papéis importantes: a formativa que é uma educação voltada à desenvoltura do conhecimento intelectual e à estrutura do pensamento; e a funcional que é uma educação em que esses conhecimentos são usados na prática do cotidiano, como também nas resoluções de problemas nas diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2000, p. 13):

Assim sendo, ao nos referirmos ao ensino da matemática, percebemos que “trabalhar o Ensino da Matemática na EJA é aprimorar o conhecimento matemático com os alunos, buscando a construção da cidadania” (MELO; EZEQUIEL, 2018, p.27). Nessa perspectiva de aprimorar o conhecimento matemático para construção da cidadania, os autores apontam algumas dificuldades, que os alunos da EJA praticam a matemática em seu dia a dia, mas não conseguem relacionar com o que se ensina na escola e muitas vezes, temem a matemática, levando até mesmo à evasão escolar.

Nesse sentido, apontam ainda como barreiras, além do fracasso escolar, a baixa autoestima, preconceito com a idade e medo de interagir com os professores, entre outros fatores. Contudo, sugerem ainda que existem outros fatores que levam o aluno à evasão, entre eles: “por não acharem as aulas proveitosas, falta de incentivo dos professores, material didático, horário, falta de transporte, falta de merenda, entre outros motivos [...]” (MELO; EZEQUIEL, 2018, p.27).

No ensino na EJA, os autores Melo e Ezequiel (2018, p. 27) ressaltam o contexto das dificuldades que envolvem a escrita e a leitura na EJA, portanto, salientam a importância da escrita e da linguagem no Ensino da Matemática, em que: “Esse método da escrita faz com que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas propostos, em que cada um pode expressar de forma diferente suas argumentações sobre os mesmos [...]”, e que o aluno deve ser incentivado a pensar e escrever sobre o que aprendeu.

Além da dificuldade com a escrita, acreditamos que a forma que o professor apresenta as situações problema, tendo em vista que, “a dificuldade que os alunos encontram em ler e

compreender textos de problemas estão, entre outras coisas, ligadas à ausência de um trabalho pedagógico específico com o texto de problema, nas aulas de matemática" (SMOLE; DINIZ, 2001, p. 72). Portanto, "é importante que os alunos de EJA sejam estimulados a escrever pequenos textos relatando conclusões, justificando as hipóteses que levantaram não importa se corretas ou não" (BRASIL, 2002, p.18).

Dessa forma, entendemos que é preciso refletir sobre a linguagem utilizada na elaboração dos enunciados dos problemas, apresentando os enunciados de forma simplificada, como forma de facilitar o entendimento e aprendizagem dos discentes na EJA, visto que, além de outros fatores, "acreditamos que os alunos abandonam a escola por diversos fatores de ordem social e econômica, mas não deixamos de levar em consideração que muitos o fazem por se sentirem excluídos da dinâmica de ensino e aprendizagem de alguns professores" (BRUNELLI, 2012, p. 95). Portanto, estabelecer uma linguagem matemática adequada ao discente da EJA pode contribuir com a aprendizagem. Consideramos a necessidade do professor de se tornar também um pesquisador, que segundo Muniz (2007, p.11) é:

> [...] aquele que busca compreender como se apresenta o conhecimento matemático em contextos reais, na cultura do sujeito, em situações ditas a-didáticas, para então recriar tais situações no contexto didático, mas sem perder de vista o fato de que o objetivo maior é o preparo do sujeito para resolver as situações que se encontram fora dos muros da escola e do período escolar.

À vista dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, ao relacioná-los com a matemática aprendida na escola, o discente recria o conhecimento e o aplica na resolução dos problemas, tantos escolares como cotidianos que antes não era capaz de resolver. Dessa forma, os conhecimentos matemáticos

> Na Educação de Jovens e Adultos é crucial que os professores busquem meios diferenciados de ensinar para que os estudantes tenham uma aprendizagem mais significativa, de forma que façam uma relação entre o que aprenderam na escola e a sua realidade social (DAMASCENO; OLIVEIRA; CARDOSO, 2018, p.119).

Nesse propósito do Ensino de Matemática na EJA, as ações fundamentais devem ser embasadas nos conhecimentos prévios, na valorização da vivência e no que é importante para o aluno, como forma de favorecer a construção da cidadania, pensar, estudar e refletir sobre a prática docente. Portanto, na perspectiva de verificar o que as pesquisas em Mato Grosso apresentam sobre as práticas pedagógicas que contribuam com o Ensino de Matemática na EJA, expomos a seguir o resultado dessas investigações.

1.6.1 O que dizem as pesquisas em Mato Grosso sobre as propostas à prática docente do Ensino de Matemática na EJA

Durante os estudos desenvolvidos para esta investigação, buscamos analisar alguns trabalhos realizados sobre a prática docente, no Ensino de Matemática, na modalidade EJA no contexto de Mato Grosso. Assim sendo, a partir do ano de 2012, buscamos no banco de dissertações da UNEMAT e da UFMT, a princípio, pela palavra-chave "EJA", e encontramos 26 Dissertações, publicadas no Estado de Mato Grosso, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGECM/UFMT, e uma do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM/UNEMAT. Relacionamos no quadro abaixo, seis dissertações que acreditamos estar interligadas nessa pesquisa no que se refere à prática docente no Ensino de Matemática na EJA (QUADRO 4).

QUADRO 4 - DISSERTAÇÕES QUE ABORDAM A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA A PARTIR DO ANO DE 2012

Autor/Orientador	Título	Instituição	Ano
Osineia Albina Brunelli Profª. Dra. Marta Maria Pontin Darsie	Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de Matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de Matemática	UFMT	2012
Letícia Vanin Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie	Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da matemática na 1ª e 2ª etapas da educação de jovens e adultos em escolas municipais de Cuiabá-MT	UFMT	2012
Euguidson Jorge Camargo Profa. Drª. Marta Maria Pontin Darsie	A Matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no Ensino Médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT	UFMT	2012
Daniela Bonfim de Castro Prof. Dr. Sérgio Antônio Wielewski	Concepções de professores sobre ensino e aprendizagem da geometria plana na Educação de Jovens e Adultos dos CEJAs de Cuiabá/MT	UFMT	2014
Mariana Figueira Secafim Profa. Dra. Marta Maria Pontin Darsie	Metacognição no ensino-aprendizagem de porcentagem na Educação de Jovens e Adultos	UFMT	2018

FONTE: A AUTORA (2023) DE ACORDO OS DADOS DISPONIBILIZADOS EM HTTPS://RI.UFMT.BR/

Ao estudar os trabalhos acima citados, buscamos evidenciar estratégias metodológicas que possam contribuir para a prática docente na EJA. Assim, passamos a discorrer sobre o que as pesquisas apontam como importantes para o contexto da EJA.

Em um primeiro momento, Brunelli (2012) apresenta as seguintes propostas metodológicas: Tecnologias da informação e comunicação, projetos de trabalho, História da matemática, Etnomatemática, O lúdico, modelagem matemática, Metacognição e estratégias metacognitivas na resolução de problemas matemáticos. No trabalho de Vanin (2012), encontramos a proposta de ensino para EJA, baseada na Educação emancipadora, que pode se dar por meio de metodologias como: Utilização da Modelagem Matemática, da História da Matemática, Etnomatemática, Resolução de Problemas, Projetos de Trabalho, Estratégias Metacognitivas, Tecnologias da Comunicação e da Informação, e Jogos como perspectivas metodológicas.

Na perspectiva de Camargo (2012), o estudo propõe o ensino de matemática por meio da Educação Libertadora, voltada para a construção da cidadania, na qual divide o ensino nas seguintes propostas: A Matemática e a Resolução de Problema, A Matemática e a História da Matemática, A Matemática e os Conhecimentos Prévios, A Matemática e a Interdisciplinaridade, A Matemática e Projetos Temáticos, A matemática e a Etnomatemática, A Matemática e os Jogos, A Matemática e Informática Educativa, A Matemática e o Mundo do Trabalho.

Considerando o trabalho de Castro (2014), compreendemos uma visão sobre a EJA, em que se volta para o ensino emancipador por meio da teoria da aprendizagem significativa. No estudo de Secafim (2018), encontramos uma abordagem de ensino para matemática voltado para metacognição, e Silva (2021) apresenta uma abordagem direcionada ao numeramento. Sobre algumas dessas tendências e propostas metodológicas, discorreremos no subcapítulo que trata sobre o Ensino de Matemática na EJA.

Compreendemos, diante dessa primeira análise, que algumas propostas metodológicas, mesmo com abordagem diferentes, surgem em mais de um estudo. Assim, observamos que todos os autores citados acima, em seus estudos, apontam a necessidade de formação específica para a EJA, da valorização dos conhecimentos prévios e da utilização de situações significativas para os discentes, compreendendo a necessidade da percepção por parte do governo, das universidades, da escola e do professor, das especificidades e homogeneidade desse público. Assim sendo, apresentaremos algumas das tendências e metodologias referenciadas acima.

Ainda mediante as dissertações apresentadas, buscamos estabelecer um estudo voltado para contextualização da pesquisa, no que se refere ao objetivo e a questão problema, na perspectiva de estabelecer um diálogo com esta investigação. Nessa perspectiva, apresentamos tais componentes (QUADRO 5):

QUADRO 05 - OBJETIVO E QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

Autor	**Objetivo**	**Questão de Investigação**
Osineia Albina Brunelli	Investigar e compreender quais são as concepções de Educação de Jovens e Adultos, de ensino e de aprendizagem de matemática dos professores formadores dos CEFAPROs (Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica)	Em quais concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática os formadores de professores do CEFAPROs se fundamentam para organizarem a formação continuada dos docentes de matemática que atuam na EJA?
Letícia Vanin	Investigar e compreender que concepções revelam os conteúdos e as metodologias propostas pelos professores que trabalham a Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Municipal de Cuiabá-MT.	Que concepções revelam os documentos escolares e as falas dos professores sobre os conteúdos e as metodologias propostas para o ensino e aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em Escolas municipais de Cuiabá-MT?
Euguidson Jorge Camargo	Investigar como os professores do ensino médio, dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Cuiabá e Várzea Grande – MT compreendiam as contribuições da Educação Matemática na Construção da Cidadania.	Como os profissionais atuantes na área de Educação Matemática abordam os temas relacionados com a Educação Matemática e a Construção da Cidadania.
Daniela Bonfim de Castro	Compreender a respeito do ensino e	Que concepções os

	aprendizagem da geometria plana nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) de Cuiabá/MT.	professores de matemática do 2º ano do 2º segmento revelam sobre o ensino e aprendizagem da geometria plana nos CEJA de Cuiabá/MT.
Mariana Figueira Secafim	Investigar a contribuição do uso de estratégias metacognitivas na resolução de problemas de porcentagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Qual a contribuição do uso de estratégias metacognitivas na aprendizagem de porcentagem de alunos da EJA?

FONTE: A AUTORA (2023) DE ACORDO OS DADOS DISPONIBILIZADOS EM HTTPS://RI.UFMT.BR/

De antemão, percebemos que as investigações apresentam em comum a necessidade do desenvolvimento de ensino emancipador na modalidade EJA, concepção de ensino proposta por Paulo Freire, contrária a educação bancária, em que o aluno é apenas um mero receptor de conteúdo. De acordo com Brunelli (2012, p. 40) "a educação na perspectiva Freiriana, não era apenas um ato de ensinar a fim de promover a aquisição de conhecimento. Almejava educar para a autonomia e para a liberdade". Posto isso, Vanin (2012, p. 78) traz que no modelo emancipador, a matemática a ser ensinada, além da aprendizagem dos conceitos matemáticos, "preocupa-se com a promoção da cidadania e com o desenvolvimento intelectual dos educandos, de modo a incluí-los no processo sócio-educacional, considerando a diversidade e as especificidades de seu público, no caso da EJA, Jovens e Adultos".

A luz desse entendimento sobre o ensino emancipador, consideramos fundamental na prática pedagógica na EJA, o diálogo e a participação ativa do discente no processo de aprendizagem, por meio da valorização dos conhecimentos prévios e das experiências vivenciadas ao longo da vida. Dessa forma, buscamos por meio das reflexões estabelecidos nas investigações acima citadas, apresentar algumas metodologias para o Ensino de Matemática na EJA.

1.6.2 Algumas Metodologias para o Ensino de Matemática na EJA

A partir dos trabalhos citados, que abordam propostas metodológicas sobre o Ensino de Matemática na EJA, desenvolvidos no contexto do estado de Mato Grosso, sintetizamos a seguir algumas delas.

Metodologia da Resolução de Problemas

De acordo com Rego e Paiva (2009), para muitos educadores, a função do Ensino de Matemática na EJA é de ensinar os alunos a desenvolverem problema. Na expectativa de valorizar os conhecimentos prévios e dar condições aos estudantes de desenvolver a habilidade, criar estratégias de aprendizagem, de aprimorar o conhecimento matemático, de forma que possam promover a cidadania, acreditamos que a utilização da metodologia da resolução de problemas no Ensino de Matemática na EJA, seja uma importante ferramenta de ensino. Entendemos que:

> [...] a Resolução de Problemas pode ser vista como uma estratégia metodológica capaz de contribuir de maneira significativa com o ensino da matemática, estimulando o amor pelo conhecimento, o gosto pela ciência por parte dos alunos, constituindo uma estratégia favorável para atingir a compreensão de conteúdos matemáticos, avaliados como de difícil acesso à aprendizagem. (MELO, 2020, p.44).

Para desenvolver no aluno o gosto pela matemática, compartilhamos o pensamento de Polya (2006, p. 11), ao dizer que um dos principais objetivos da resolução de problemas é "fazer com que os alunos pensem produtivamente, e para que isso aconteça faz-se necessário apresentar-lhes situações-problemas que os envolvam, os desafiem e os motivem a querer resolvê-los", em que tal atividade "mobiliza diferentes capacidades dos alunos: compreender o problema; elaborar um plano de solução; executar o plano; verificar ou comprovar a solução; justificar a solução; comunicar a resposta" (BRASIL, 2001a, p. 107).

À luz desse entendimento, percebemos que a resolução de problemas utilizada corretamente pode contribuir positivamente para que os docentes da EJA possam ensinar, por meio de "questionamentos que levem os alunos a estabelecerem conjecturas e buscarem justificativas, o que pode ajudá-los a se dar conta do sentido das ideias matemáticas, além de favorecer a capacidade de expressão" (BRASIL, 2001a, p. 107).

Assim, a aprendizagem por meio da resolução de problemas se dá pela descoberta, "por meio da disposição para a aprendizagem significativa, uma tarefa de aprendizagem logicamente significativa e a disponibilidade de ideias relevantes estabelecidas na estrutura cognitiva do aprendiz" (AUSUBEL; HANESIAN; NOVAK 1980, p. 473). Ainda nessa perspectiva da aprendizagem significativa, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: primeiro segmento do ensino fundamental (BRASIL, 2001) esclarece:

> Para que a aprendizagem da Matemática seja significativa, ou seja, para que os educandos possam estabelecer conexões entre os diversos conteúdos e entre os procedimentos informais e os escolares, para que possam utilizar esses conhecimentos na interpretação da realidade em que vivem, sugere-se que os

> conteúdos matemáticos sejam abordados por meio da resolução de problemas. (BRASIL, 2001, p. 103).

Assim sendo, utilizando situações-problema desafiadoras e motivadoras, e preparando o aluno para resolvê-los no contexto da matemática, poderá também haver o preparo do exercício da cidadania. Para Rego e Paiva (2009, p. 245):

> Para muitos educadores, um dos principais objetivos da educação deve ser o de preparar o aluno para resolver problemas. Essa competência, em um mundo dinâmico e com o volume de informações que se tem hoje, pode fazer a diferença, seja para atuação no mercado de trabalho como também para o pleno exercício da cidadania.

Nesse contexto, a resolução de problemas acaba estimulando o protagonismo no estudante da EJA, pois "sabe-se que a resolução de problemas promove a motivação do aluno estimulando-o a construir e delinear o seu próprio caminho na aprendizagem. Esse percurso possibilita que o conteúdo matemático tenha uma razão de ser para o estudante" (BRUNELLI, 2012, p. 96). Ainda, Ribeiro (1997, p.103), aponta também que:

> [...] para que a aprendizagem da Matemática seja significativa, ou seja, para que os educandos possam estabelecer conexões entre os diversos conteúdos e entre os procedimentos informais e os escolares, para que possam utilizar esses conhecimentos na interpretação da realidade em que vivem, sugere-se que os conteúdos matemáticos sejam abordados por meio da resolução de problemas.

Em suma, diante da competência necessária a todo cidadão, resolver problemas, acreditamos que utilizar a metodologia da resolução de problemas nas aulas de Matemática, no contexto da EJA, pode ser um rico instrumento que favoreça o ensino e as aprendizagens relacionadas ao exercício da cidadania, como propõe essa modalidade de ensino.

A Etnomatemática

O termo Etnomatemática, segundo D'Ambrosio (1998, p.9) é tido como "a arte ou técnica (technética) de explicar, de entender, de se desempenhar na realidade (matema), dentro de um contexto cultural próprio (etno)". Sendo um Programa desenvolvido pelo autor com intuito de resgatar, valorizar e trazer para o contexto da escola, a Matemática produzida pelos grupos sociais que, apesar de ser válida e estar presente na vivência social, costuma não fazer parte da Educação Matemática apresentada nas escolas.

Segundo D'Ambrósio (2018, p. 193), "O Programa Etnomatemática focaliza as práticas matemáticas no cotidiano de profissionais, artesãos, do homem comum, da sociedade

invisível". Nesse sentido, entendemos que a Etnomatemática busca valorizar a Matemática presente no cotidiano, que apesar de se diferenciar da Matemática formal, desempenha um papel importante na vida das pessoas e esteve presente no desenvolvimento da humanidade. Assim sendo,

> Etnomatemática procura entender a realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural mediante um enfoque cognitivo com forte fundamentação cultural. Assim, tanto a História da Matemática como os estudos da Etnomatemática são importantes para explicitar a dinâmica da produção desse conhecimento, histórica e socialmente. (PCN, 1998, p. 33).

Dessa forma, pensando o Ensino de Matemática, a partir da Matemática construída e utilizada culturalmente por grupos variados, acreditamos que a utilização da Etnomatemática na modalidade EJA atende a sua proposta, pois consideramos que o trabalho, as histórias de vida e a homogeneidade dessa modalidade sugerem muitos conhecimentos matemáticos válidos e eficientes, que abordados em sala de aula podem contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da cidadania.

Modelagem Matemática

A Modelagem Matemática se apresenta como uma metodologia de ensino que se identifica com a da EJA, diante de seu público e da variedade de conhecimentos que trazem por suas vivências. Neste sentido, para Burak e Klüber (2013, p. 35) o ensino através da modelagem "volta-se principalmente, à formação do jovem estudante em nível de Educação Básica e das distintas modalidades desse âmbito de escolaridade, principalmente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Inclusiva".

Assim, a Modelagem Matemática procurar relacionar a Matemática formal com a Matemática que o discente convive diariamente:

> De modo bem simplificado, podemos dizer que a Modelagem Matemática é uma ponte capaz de conectar dois "mundos" aparentemente desconexos: o da Matemática - com um emaranhado de definições, teoremas, demonstrações, números, operações, dentre outros; e o da Realidade – o mundo onde habitamos, com situações do dia a dia, com o sentimento de ser um pouco menos complexo do que o anterior por conta do contato com as diversas situações que saltam aos nossos sentidos. (PEREIRA; LOPES; OLIVEIRA, 2019, p.87)

Nesse movimento de integração entre essas "matemáticas", ao se utilizar a Modelagem Matemática, após a escolha de um tema relevante e de interesse para os alunos, em conjunto "levantam-se dados, elegem-se a questão da pesquisa e o objetivo, formulam- se a situação-

problema e o modelo, resolve a questão, analisam-se os resultados a partir do modelo e, por fim, verifica-se a validade do modelo" (PEREIRA, LOPES; OLIVEIRA, 2019, p.88). Logo o trabalho se torna ainda mais interessante se for desenvolvido por meio da interdisciplinaridade.

Analogamente, a partir da realidade dos alunos da EJA, proposta do Ensino de Matemática para esta modalidade, a Modelagem Matemática promove "situações reais por meio de métodos matemáticos evidenciando o caráter cultural e social da matemática" (BARBOSA, 2001, p. 29), sendo assim, de grande valor à aprendizagem.

Projetos de trabalho

De acordo com Brunelli (2012, p. 103) "a metodologia de projetos de trabalho permite ao estudante desenvolver maneiras distintas de aprender e de encontrar o nexo, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender", em que o ponto de partida é a escolha do tema. A autora explica que a participação do discente se torna ativa na elaboração e desenvolvimento desse tipo de atividade, em que pode:

> [...] determinar o tema estudado; colaborar em todo o roteiro das atividades; manter contatos com diferentes fontes, interpretando a realidade, ordenando-a e apresentando novos questionamentos; aplicando, em situações simuladas, os conteúdos estudados e inclusive propondo novas perguntas para outros projetos. (BRUNELLI, 2012, p. 104).

Dessa forma, trabalhar com projetos de trabalho na EJA pode favorecer o envolvimento dos discentes, levando-o a desenvolver a aprendizagem, possibilitando o envolvimento de toda a escola, podendo transformar a forma de se pensar e ensinar a Matemática, que passa a ser responsabilidade de todos.

> Trabalhar com projetos como estratégia pedagógica facilita a construção de uma nova postura em educação. Mais do que uma técnica atraente de estudos, a metodologia de projetos é uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola, a prática docente e os tempos escolares. Trabalhar com projetos é envolver-se com a universalidade. (CAVALCANTE FILHO, 2016, p. 6).

Nesse sentido, consideramos diferenciar o "ensino por projetos" do "projeto de trabalho", em que o diferencial está na participação dos discentes, assim sendo, para Moura (2008), a diferença "é que, enquanto os projetos de ensino são executados pelo professor, os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores" (MOURA, 2008, p. 28).

Segundo Prado (2009, p. 04) na pedagogia de projetos, “o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem [...]”, levando o aluno a reconstruir o conhecimento ao aprender a levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas. Nessa perspectiva, Ventura (2002, p. 40) aponta como fator primordial na pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade: “E quanto mais professores em condição de orientação, mais facilitados seriam os trabalhos e melhores os resultados”.

Dessa forma, as vivências de projetos de trabalho com os alunos da EJA favorecem os conhecimentos docentes, e quanto aos discentes, acreditamos que possam desenvolver, entre outras habilidades, o protagonismo estudantil, que pode contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem matemática, tendo como suporte, que “essa metodologia exige que professores e alunos, ao aprender a aprender, numa ação conjunta, aprendam a investigar e a pesquisar (BEHRENS, 2006, p. 51).

A História da Matemática

A utilização da História da Matemática na EJA é um recurso que pode trazer muitas possibilidades de interação com as vivências dos discentes. Ao utilizar a História da Matemática no ensino desse componente curricular, o professor pode oferecer uma importante contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, por se tratar de uma abordagem investigativa, que de acordo com os PCNs (1998):

> Ao revelar a matemática como uma condição humana, ao mostrar as necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, ao estabelecer comparações entre conceitos e processos matemáticos do passado e do presente, o professor cria condições para que o aluno desenvolva atitudes e valores mais favoráveis diante desse conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 42)

Desse modo, se faz importante compreender a forma de utilizá-la, diferente de como muitos livros a apresentam, de modo descontextualizado em meio aos objetos do conhecimento. Ainda na ideia de potencializar esse recurso, Brito (2017, p.15) diz que a História da Matemática:

> [...] não deve fazer parte das aulas como coadjuvante, por meio da narração de fatos isolados, mas deve sugerir caminhos para a problematização em forma de atividades que visem à construção de conceitos por parte dos alunos. É importante que os professores tenham a oportunidade de elaborar atividades com esta história e de utilizá-la em suas aulas, pois, nesse processo pressupõe a articulação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, os docentes se percebem produtores de novos

> conhecimentos e a história da matemática assume plenamente seu potencial de formação. (BRITO, 2017, p. 15).

Desse modo, a História da Matemática, segundo Lino (2019), é constituída por métodos pedagogicamente adequados e interessantes para a abordagem de certos objetos do conhecimento matemático. Além disso, traz problemas interessantes, curiosos e recreativos, mas também tem o papel de desmistificação da Matemática e a desalienação de seu ensino, em que "trata-se de um instrumento promotor de atitudes e valores, de conscientização epistemológica, promotor da aprendizagem significativa e compreensiva da Matemática e, por fim, possibilita o resgate da identidade cultural" (LINO, 2019, p. 20).

O Lúdico

Ao nos referirmos ao Lúdico relacionado ao Ensino de Matemática na EJA, o relacionamos com o que Santos (2000, p. 110) aborda sobre este tema, ao dizer que "é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão". Assim, entendemos que a realização de jogos matemáticos também desperta interesse de jovens e adultos e contribuem com a aprendizagem.

Ainda, o "[...] aspecto Lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão, construção do conhecimento" (SANTOS, 2000, p. 110), o que significa favorecer uma educação inclusiva, por meio do prazer despertado por essas atividades a um pública que chega à escola, por vezes, cansado e desanimado diante das atividades realizadas ao longo do dia.

A isso, relacionamos que o desenvolvimento de atividades lúdicas precisa ser adequado à realidade dos discentes da EJA, promovendo a aprendizagem de conceitos matemáticos relevantes e necessários. Compreendemos, dessa forma, que na atividade lúdica, o professor se coloca como mediador da aprendizagem, devendo deixar clara as motivações e objetivos para a realização da atividade, a fim de não causar no aluno a impressão de estar apenas brincando. Assim sendo, o aluno, ao interagir na atividade lúdica, poderá desenvolver as habilidades a qual o professor propunha, desenvolvendo, assim, a aprendizagem matemática.

Metacognição e estratégias metacognitivas

Na perspectiva de ensinar Matemática para jovens e adultos, salientamos a importância de o aluno desenvolver a habilidade de pensar antes de agir, que se fundamenta como habilidade prioritária da EJA e que se apresenta como metacognição. Para Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125), "qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que é monitorada e regulada pode ser considerada por metacognição".

Já para Ludovico *et al* (2001, p.31) "a metacognição é a compreensão do indivíduo sobre a sua capacidade de aprender e sobre como funciona a sua estrutura de pensamento e memória no momento em que ele busca aprender alguma coisa". Diante disso, Fonseca (2018, p. 25) discorre sobre a importância do desenvolvimento metacognitivo para o aluno jovem e adulto:

> Ao adulto, pensar sobre o que pensa e sobre como pensa, e falar sobre esse pensar, como forma de não apenas comunicar esse pensamento, mas de dar-lhe forma, critério, razão e importância social, é mais do que um exercício cognitivo individual: é uma ação social, é uma conquista da perspectiva coletiva de um fazer antes solitário e que quer tornar-se comunitário nessa oportunidade – talvez única, provavelmente rara – de conhecimento solidário que a escola lhe pode proporcionar.

Entendemos que o desenvolvimento metacognitivo contribui para o Ensino de Matemática, pois o professor se encontra com tantas histórias de vida que podem ser utilizadas em sua aula para desenvolver as habilidades matemáticas e, ao mesmo tempo, contribuir no desenvolvimento social de seus discentes, pois a metacognição, "[...] ajuda efetivamente no aprendizado dos alunos, pois eles próprios podem se avaliar e melhorar seu desempenho, levados por um intenso processo reflexivo e de autorregulação" (LOCATELLI, 2014, p. 11). Nessa perspectiva, "o aluno metacognitivo se desenvolve com segurança, pois ele dialoga consigo mesmo sobre as estratégias mais eficazes, fazendo sempre conexões do conhecimento a adquirir com os já adquiridos" (MACIEL, 2003, p.45). Contribuindo com a importância do desenvolvimento da metacognição nos discentes da EJA, segundo (SECAFIM, 2018, p. 56), "As pesquisas sobre metacognição tem apresentado excelentes resultados com base no ensino de matemática, mostrando que a prática da metacognição deve estar constantemente presente nas aulas".

Finalizando a discussão sobre o Ensino de Matemática na EJA, consideramos que a prática docente precisa ser diferenciada da aplicada ao ensino regular. É importante para essa fase da educação que os docentes tenham acesso à formação relacionada a andragogia, que diferente da Pedagogia que é tida para o ensino de crianças e adolescentes, a andragogia surge como uma proposta para o ensino de adultos. De acordo com Osorio (2003, p. 93),

> [...] a andragogia é, portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos.

A andragogia surge como **"**a ajuda direcionada aos adultos que querem e precisam aprender, tendo como característica a responsabilidade compartilhada entre professor e aluno" (DE AQUINO, 2007, p. 11). Nessa perspectiva, ainda, segundo Martins (2013, p.145), a andragogia, ao considerar a aprendizagem de adultos, parte dos seguintes princípios:

> 1- Necessidade de saber: adultos carecem saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo; 2- Autoconceito de aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir; 3- Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes; 4- Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionada a situações reais de seu dia a dia; 5- Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos são apresentados para alguma aplicação e utilidade; 6- Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento.

Ao nos referirmos à andragogia, nos apropriamos do que Gadotti diz sobre o aluno da EJA, de que "muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua e de sua experiência frustrada da infância principalmente, em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado" (GADOTTI; ROMÂO, 2003, p.39). Para o autor, "a Andragogia tem ensinado que a realidade do aluno adulto é diferente da realidade da criança, mas ainda não incorporamos esse princípio em nossas metodologias" (GADOTTI; ROMÂO, 2003, p. 39). Portanto, consideramos importante, formações que contemplem as propostas citadas como forma de promover melhorias no Ensino de Matemática na EJA.

À vista disto, acreditamos que existem diferenciados caminhos que podem contribuir com o Ensino de Matemática na EJA, mas que nenhum é pronto e acabado, cabendo ao professor perceber o que melhor se adapta à realidade de seus alunos, levando sempre em consideração suas necessidades de aprendizagem, seus conhecimentos adquiridos e suas vivências.

1.6.3 As funções da EJA e a prática docente

Durante a realização desta pesquisa, percebemos que a maioria dos documentos estudados apresenta as funções reparadora, equalizadora e atualizadora, porém não estabelece

um vínculo com o trabalho do professor em sala de aula. Dessa forma, buscamos evidenciar alguns estudos que contribuíssem com essa relação.

O trabalho realizado por Félix e França (2022) discorre sobre essa temática e faz referência à importância da formação contínua para os professores da EJA, como necessidade para que possam desenvolver suas funções no contexto escolar.

Assim sendo, a prática pedagógica do docente da EJA, segundo Félix e França (2022, p.5), "deverá atender à necessidade do aluno de aprender por toda a vida. Isso não contempla apenas o resgate da dívida social, mas também permite que o sujeito tenha igualdade de oportunidade, o que nos remete ao princípio da equidade", compreendendo, assim, não só a função reparadora, quanto também a equalizadora. Aos nos referirmos à função atualizadora, segundo as autoras, é necessário considerar a aprendizagem ao longo da vida e compreender os discentes como seres em construção.

> O professor da EJA deve ter sempre em pauta que, em sua prática pedagógica, a aprendizagem dos alunos é algo permanente, que se configura tanto em espaços escolares como em espaços extraescolares e que a educação pode ser instrumento de emancipação dos sujeitos, transformando suas realidades. (FÉLIX; FRANÇA, 2022, p. 07).

Portanto, o professor com a formação condizente com essa realidade, terá condições de compreender o que é importante ensinar, como ensinar e como avaliar, contribuindo para desenvolvimento das funções da EJA.

Nessa mesma perspectiva, abordamos um estudo que faz referência às práticas docentes que podem contribuir com o desenvolvimento das funções da EJA, na qual é possível estabelecer uma metodologia de ensino realizada a partir do Lúdico.

Segundo Barbosa (2018), considerar os conhecimentos prévios dos alunos, aproxima o ensino da função reparadora, e nesta aproximação, aponta que o lúdico pode ser um instrumento importante, uma vez que "enquanto oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola, cumprirá seu papel caso o trabalho docente seja envolvente, com atividades lúdicas capazes de entreter e socializar os estudantes, encorajando-os a falar e compartilhar vivências" (BARBOSA, 2018, p. 39).

Considerando a função equalizadora, segundo Barbosa (2018), o ensino destinado à EJA, com vistas a dar condições de permanência desses alunos, perpassa pela necessidade de leveza às aulas, e sugere que se utilize de atividades diversas: "Esta é a ideia chave da equidade, oferecer condições de aprendizagem a todas as pessoas, adaptadas ao seu bem-estar, a sua criatividade, ou seja, ao caso concreto de cada um" (BARBOSA, 2018, p.41). Nesse

mesmo contexto, segundo a autora, “por meio de atividades lúdicas, é possível o professor fazer um diagnóstico de seus estudantes, conhecendo suas atitudes e ações, diagnóstico este que ajudará em um trabalho futuro com vistas à equidade” (BARBOSA, 2018, p.41).

Já ao se referir à função qualificadora, que é a função permanente da EJA, Barbosa (2018, p. 41) afirma que “a função qualificadora pode ser a porta de entrada para a descoberta de novas aptidões, vocações e habilidades”. Assim sendo, considera fundamental que todas as atividades sejam realizadas a partir da ótica dos discentes, dessa forma, é necessário que a escola busque e continue “produzindo materiais didáticos, preparando atividades lúdicas, inserindo novas tecnologias no ensino, entre outras práticas que podem contribuir para que essa modalidade de ensino possa cumprir suas funções de maneira eficaz” (BARBOSA, 2018, p. 41) para tanto, é fundamental a comunhão entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Por fim, apresentamos o que Bignarde (2015, p.136) considera sobre a organização curricular:

> A organização curricular proposta para os CEJAs tem por objetivo provocar outras formas de organização do tempo escolar, criando situações de ensino e de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais de jovens e de adultos, realizando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme determinado no Parecer nº 011/00 - CEB/CNE.

Aqui, compreendemos que a criação dos CEJAs possibilitou um espaço que buscava promover uma aprendizagem específica para a EJA, todavia, diante do cenário de mudanças de políticas públicas constantes, a maioria das turmas de EJA voltou a funcionar em escolas de Ensino Regular.

Assim, ao nos referirmos às funções estabelecidas para EJA, compreendemos sua importância para a educação voltada para jovens e adultos, porém, como pontua Camargo (2012, p.60), o Brasil, “ apesar de concordar com a concepção para EJA pelas assinaturas de acordos internacionais, com princípios e metas traçados pelas decisões da Conferência, não inseriu na Educação de Jovens e Adultos o processo de educação continuada”, que nos leva a entender que a função atualizadora só se estende até o Ensino Médio, ou seja, o direito somente se estende até a Educação Básica. Diante do exposto, consideramos pertinente outros estudos voltados para as funções da EJA e sua relação com a prática docente, por isso, apontaremos, ao final desta dissertação, a temática como uma das possíveis continuidades para uma investigação futura.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.
Paulo Freire

Neste capítulo, dissertamos sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, em que apresentamos a caracterização, os procedimentos, a caracterização dos sujeitos e o lócus, bem como a produção dos dados e o procedimento de análise desses dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que considerava momentos vivenciados pelos docentes, a abordagem foi qualitativa, haja vista que envolvia questões pertinentes às práticas de um grupo social, porque "os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo" (CRESWELL, 2007, p. 186). Ainda, de acordo com André (2001, p.54):

> Os estudos chamados de "qualitativos" englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas de métodos, de técnicas de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa ação e até análises de discursos e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Nessa perspectiva, "os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Segundo Minayo, o método qualitativo investiga os sujeitos e suas vivências e dedica-se ao "estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam" (MINAYO, 2010, p. 57). Ainda de acordo com Minayo (2002, p.20):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 20).

Portanto, a pesquisa qualitativa direciona às pesquisas da prática docente, visto que esta é socialmente desenvolvida e exercida em um contexto social. Dessa forma, abrangeu questões humanas que não poderiam ser quantificadas.

No que se vincula aos métodos de pesquisa, Gil (2008) apresenta o método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Na intenção de entender a expressão dos participantes sobre suas experiências vividas em relação ao ensino de Matemática, foi adotada a Pesquisa Descritiva, que segundo Triviños (2011, p. 112):

> A maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva. O foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc.

Gil (2002) evidencia que a pesquisa descritiva pode ir além da busca de existência de relação entre variáveis, podendo se aproximar da pesquisa exploratória, assim sendo, "juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc." (GIL, 2002, p. 42). Dessa forma, diante do problema da pesquisa e na intenção de conhecer a prática docente e compreender os caminhos percorridos pelos professores, buscou-se por respostas que possibilitassem reflexões no ambiente escolar.

2.2 Procedimentos da pesquisa

Toda pesquisa envolve a realização de procedimentos regidos pelo Programa de Pós-graduação, bem como pelo Comitê de Ética. Portanto, todos os procedimentos necessários foram seguidos nesta pesquisa.

Assim sendo, os primeiros documentos elaborados foram os que necessitavam de autorização dos órgãos responsáveis, ou seja, da instituição que oferta o Programa e do responsável pela escola na qual o estudo seria realizado. A seguir, os documentos foram encaminhados à secretaria da UNEMAT, via *e-mail*, e após o retorno, devidamente assinado, foi encaminhado à Assessoria Pedagógica do município de Denise-MT para que o representante legal efetuasse a autorização para a realização da investigação.

O contato com a responsável pela escola se deu de forma presencial, após o contato via celular, sendo que a representante desse órgão prontamente atendeu à solicitação, ressaltando a importância da realização de trabalhos investigativos para melhorias na educação e se colocando à disposição para outras demandas, caso houvesse necessidade. Com o cadastro concluído no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNEMAT, e de posse dos documentos necessários, demos início à solicitação de deferimento. Diante da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE: 53786121.9.0000.5166 a proposta de estudo foi apresentada à Assessoria Pedagógica e, posteriormente, à direção da escola, sendo feita a solicitação ~~de~~ do espaço escolar para realização das entrevistas. Com o consentimento, foi possível fazer o levantamento dos docentes que atuavam no Ensino de Matemática na referida escola, para a realização do agendamento dos horários das entrevistas.

Contudo, as entrevistas não foram realizadas de imediato. Este fato se deu principalmente em virtude da sobrecarga de atividades impostas aos professores da rede estadual. Por conta do período pós-pandêmico, e com o retorno das aulas presenciais, as cobranças sobre o professor se tornaram muita intensas, sendo este obrigado a trabalhar além da carga horária para cumprir as obrigações e os prazos estipulados pela Secretaria de Educação – SEDUC - MT.

Dessa forma, foi preciso um tempo maior para agendar com mais tranquilidade os momentos para as entrevistas, sendo estas agendadas e canceladas algumas vezes. Ora por incompatibilidade de horário, ora por cancelamento dos sujeitos por motivos diversos, ora por compromissos marcados pela gestão escolar, que também me afetaram enquanto pesquisadora, além do adiamento de alguns encontros por motivo de saúde.

Havendo a possibilidade de realização das entrevistas, estas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de cada sujeito, sendo que estes foram convidados pessoalmente, e na oportunidade, salientada a importância da participação tanto para a pesquisa quanto para a prática docente desenvolvida com a EJA. Nesse momento, os sujeitos também receberam convite impresso.

2.3 Caracterização dos participantes

A princípio, a pesquisa seria realizada apenas com os professores que atuavam no Ensino de Matemática, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, situada no município de Denise – MT, no

ano letivo de 2022. Contudo, por conta das questões legais que envolvem a atribuição de aulas, há uma grande rotatividade de professores atuando na modalidade EJA ao longo dos anos, por isso, todos os professores que ensinam Matemática na referida escola foram convidados a participar da pesquisa. Essa decisão considerou que aqueles que não estavam atuando na modalidade em questão, naquele momento, poderiam ter tido a experiência docente com a EJA em anos anteriores.

Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de seis, das sete docentes que atuam no Ensino de Matemática na referida escola, pois uma das professoras não possuía experiência na modalidade EJA, nesse componente curricular. Dessa forma, juntamente com a professora em questão, optamos por realizar a investigação somente com as demais. Salientamos que todas residem no município de Denise-MT, sendo três delas efetivas no Estado e três contratadas. Das seis professoras participantes, uma encontrava-se na direção escolar, uma atendendo no Laboratório de Aprendizagem, que é voltado para discentes com dificuldades de aprendizagem, uma está como professora volante, que dá suporte em todas as turmas, uma atua no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma atua no Ensino Fundamental e na EJA e a outra no Ensino Médio e na EJA.

Todas as participantes cursaram Licenciatura Plena em Matemática, pela UNEMAT-*Campus* Dep. Est. Renê Barbour – Barra do Bugres-MT, evidenciando o valor desta instituição para a educação do município.

As professoras participantes percorreram caminhos diferenciados até o momento presente, mas que passaram por muitas dificuldades para obterem a formação inicial. Nesse movimento de busca por formação, podemos citar os entraves que algumas tiveram em relação ao percurso Denise-MT até Barra do Bugres-MT, por conta de estradas em péssimas condições de utilização, os riscos à vida nesse trecho, dificuldades em conseguir condução, o frio e a chuva, sem contar os contratempos financeiros.

Nessas idas e vindas, colocamos ainda a necessidade de deixar a família para segundo plano e, muitas vezes, abrir mão do trabalho para que o sonho da graduação pudesse ser realizado. Tudo isso diante da incerteza que se tinha sobre conseguir a tão sonhada escola para ministrar suas aulas após a formação e de encontrar condições justas salariais. Atualmente, algumas convivem a cada início de ano com a incerteza da possibilidade de uma vaga nas escolas do município, o que, por vezes, tem levado os docentes a outros municípios em busca de trabalho.

As professoras aqui representadas são mulheres, mães, esposas que buscaram e buscam estabelecer um lugar na sociedade, e por meio da docência contribuem para sua própria sobrevivência, com a educação do município e assim, também, contribuem para uma sociedade mais justa.

Nessa perspectiva, diante da realidade apresentada, em que os sujeitos são do sexo feminino e representam a maior parcela dos educadores atuantes na escola e no município em questão, compartilharemos essa pesquisa para fazer uma homenagem a todas as professoras que se doam incansavelmente por uma educação de qualidade para nossa sociedade, para o Brasil. Sendo assim, para cada participante, atribuímos o nome de uma professora que fez a diferença em minha vida acadêmica e também pessoal.

Os nomes agraciados às professoras participantes desta investigação e sua atuação em minha jornada acadêmica são: Leila, professora primária; Dilza, professora do Ensino Fundamental e Médio; Marinez, professora do Ensino Médio; Maria Ramalho, professora do Ensino médio; Janaina, professora da Licenciatura; e Cláudia, professora do Mestrado (QUADRO 6).

QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

Docente	**Características**	**Ano de conclusão**	**Tempo de atuação na EJA**
Cláudia	• Idade: 43 anos; • Especialização em Psicopedagogia; • Atualmente atende alunos com dificuldades em Matemática.	2008	09 anos
Leila	• Idade: 39 anos; • Especialização em Metodologia da Matemática e Gestão de Processos de Qualidade de Software; • Atualmente encontra-se na direção escolar.	2005	07 anos
Marinez	• Idade: 41anos; • Mestrado em Educação em Ciências e Matemática; • Atualmente está ministrando aulas na EJA	2004	05 anos
Maria Ramalho	• Idade: 31 anos; • Mestranda no PPGECM em Ensino de Ciências e Matemática; • Atualmente encontra-se ministrando aulas na EJA.	2018	02 anos
Dilza	• Idade: 31 anos; • Licenciada em Matemática; • Atualmente não ministra aula na EJA.	2016	01 ano
Janaina	• Idade: 25 anos; • Mestra em Ensino de Ciências e Matemática; • Atualmente não ministra aulas na EJA.	2019	03 meses

FONTE: A AUTORA (2022).

2.4 Lócus da pesquisa

O município mato-grossense de Denise-MT é conhecido como a “Princesinha do Médio Norte”. Na figura seguinte, uma vista noturna da cidade (FIGURA 5).

FIGURA 5 - MUNICÍPIO DE DENISE MT- PRAÇA BRASÍLIA



FONTE: PREFEITURA MUNICIPAL DE DENISE (2022).

Aqui, apresentamos a Praça Brasília, ponto de referência no município, sendo este o local onde são realizadas a maioria das comemorações para os munícipes, sendo também o ponto de encontro e local de lazer durante feriados e finais de semana (FIGURA 6).

FIGURA 6 - MUNICÍPIO DE DENISE-MT. AVENIDA JÚLIO JOSÉ DE CAMPOS



FONTE: PREFEITURA MUNICIPAL DE DENISE, 2022.

Na figura 6, uma das principais avenidas do município, a Avenida Júlio José de Campos, à esquerda ao fundo está a quadra poliesportiva da Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques.

O município de Denise-MT, segundo registros da Prefeitura, foi criado em 1976 como Distrito de Denise, pela Lei N.º 3.757 de 29 de junho, com território jurisdicionado ao município de Barra do Bugres-MT, em 06 de maio de 1982. Em 20 de setembro de 1968, chegaram as famílias de Vicente Jacinto Franco, meu tio avô, e no ano de 1969, chegaram as famílias dos Dias Mendes, sendo esta minha família paterna.

Foi elevada à categoria de Município através da Lei n º 4453, e está localizada a uma distância de 203 km da capital Cuiabá-MT, com extensão territorial de 1.211.55 Km². Atualmente, com 46 anos de emancipação, segundo o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a estimativa era de 9.626 habitantes, no ano de 2021.

A "Princesinha do Médio Norte", atualmente, conta com quatro escolas na zona urbana, sendo duas estaduais – Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques e Escola Sagrado Coração de Jesus, e duas municipais – Escola Neide de Oliveira Brito e Escola Infantil Pica-pau. O município ainda conta com a Escola Antônio Elizeu de Lima, na zona rural. Segundo os moradores mais antigos, o município recebeu este nome pelo Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, que fez uma homenagem à sua filha, Denise.

Denise-MT é uma terra de gente hospitaleira, que recebeu moradores de todas as regiões do Brasil e até de outros países. Seu povo é pacato e trabalhador, fazendo dessa pequena cidade um ótimo lugar para se construir uma família, por conta da liberdade que dá aos seus moradores, de andar livremente pelas ruas ou sentar-se sem medo em suas calçadas para conversar ou simplesmente ver o tempo passar.

Nessa terra, todos se conhecem, e de uma forma ou de outra, acabam se relacionando. As pessoas se unem para ajudar quem precisa e se divertem nas festanças da cidade e da zona rural. As escolas oferecem o conhecimento e são ponto de encontro, de alegria e de socialização, e é nesse contexto que encontramos a Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, que leva educação a essa população.

2.4.1 A Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques

A Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, de certa forma, faz parte da vida de seus moradores desde os primeiros momentos de sua fundação, sendo assim

conhecida por todos os munícipes e por todos que por aqui passaram. A história dessa instituição de ensino tem início com a primeira escola a existir no município, chamada Escola Reunida de Vila Denise, que funcionou de 1971 a 1974, e em novo endereço, veio a dar origem à Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, fundada em 1974 (FIGURA 7).

FIGURA 7 - ESCOLA ESTADUAL DR. JOAQUIM AUGUSTO DA COSTA MARQUES EM DENISE-MT



FONTE: A AUTORA, 2022.

Localizada na Rua 07 de Setembro, Nº 621, Centro, a escola chegou a ter por volta de 1.500 alunos matriculados nos três turnos de atendimento. Atualmente, atende um total de 650 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental e Médio, atendendo também a EJA, com turmas de 2º ano do 2º segmento do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio. Atende salas anexas na comunidade Nossa Senhora de Fátima, localizada a 40 quilômetros do município, onde oferta turmas de 6º ao 9ºanos do Ensino Fundamental, sendo que as turmas de 6º e 7º anos e 8º e 9º anos são conjugadas. No que tange ao Ensino Médio, este é ofertado em uma única turma que atende os três anos desta etapa da educação básica.

A “Escola Joaquim”, como é conhecida pela comunidade, encontra-se no coração da cidade, e é uma referência para os moradores, haja vista que é a única que oferece o Ensino Médio. Portanto, é destino de todos que residem no município, exceto para àqueles que buscam novas oportunidades em outras cidades. Salientamos ainda, que também é a única instituição a ofertar a modalidade EJA, todavia convém ressaltar que a oferta do 1º segmento do Ensino Fundamental se encontra sob responsabilidade da Secretaria Municipal de

Educação, sendo competência da Escola Municipal Neide de Oliveira Brito, que oferta o programa Muxirum de Alfabetização da SEDUC - MT.

No que se refere à modalidade EJA, por falta de matrículas no ano letivo de 2022, apenas três turmas foram autorizadas pela SEDUC, nesta modalidade, sendo uma do Ensino Fundamental, 2º ano do 2º segmento, e duas do Ensino Médio, 1º e 2º anos. Compreende-se que a EJA é o caminho mais seguro para os adolescentes, os jovens e os adultos que buscam uma formação em prol de melhores condições de vida. E é pensando no papel em relação à comunidade que a escola precisa buscar formas de oferecer o melhor para seus alunos, promovendo reflexões e intervenções necessárias. Baseado nos dados das avaliações internas e externas, é possível perceber um grande desafio em relação ao Ensino de Matemática, necessitando de investigações que identifiquem as dificuldades encontradas pelos docentes nessa modalidade de ensino.

Atualmente, a Escola Joaquim para, efetivar suas atividades diárias, conta com 32 professores e 30 funcionários. Dessa forma, busca oferecer uma educação baseada no respeito, na igualdade e na equidade, baseando-se na união entre alunos, pais, professores, funcionários e gestores em prol da sociedade.

Após décadas, sendo ponto de referência em educação para todos os munícipes, a Escola Joaquim teve seu prédio demolido e seu local dará vida a uma nova escola, que será construída para atender as necessidades de toda a comunidade. Diante deste fato, a aulas passaram a ser ministradas em três prédios distintos, durante o período de construção.

2.5 Produção dos dados

Consideramos a entrevista como um dos momentos mais importantes da investigação, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 165), “essa é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados· previstos”. Ainda, Severino (2007, p. 149) diz que é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”. Buscamos, por meio dessa técnica, estabelecer um contexto propício, e nesse sentido, estabelecer o melhor dia e horário para as participantes, de forma a propor um diálogo agradável e que não trouxesse danos às atividades cotidianas dos docentes. Assim sendo, as entrevistas foram realizadas com um sujeito por vez, em que utilizamos as salas de aula disponíveis em cada momento.

Marconi e Lakatos (2008, p. 278) colocam que, em relação às entrevistas, “todas elas têm um objetivo, ou seja, a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas”. Percebemos a pertinência dessa técnica para o desenvolvimento do estudo. Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, que “também é chamada de assistemática, antropológica e livre – quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 279), e que consideramos adequada para facilitar a participação das docentes, considerando as experiências vividas por elas. Assim sendo, diante da utilização de entrevistas semiestruturadas, utilizamos a análise interpretativa que, segundo Severino (2007, p.59), é:

> Interpretar, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entre linhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorara toda fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor.

Ainda sobre a análise interpretativa, Andrade (2006, p. 23) a considera como a “demonstração dos tipos de relações entre as ideias do autor em razão do contexto científico e filosófico de diferentes épocas; análise crítica ou avaliação; discussão e julgamento do conteúdo do texto”.

Discorrendo sobre a produção dos dados para a realização da entrevista, utilizamos um roteiro com nove questões, em que abordamos desde a apresentação dos sujeitos, a formação, a realidade vivenciada na prática docente, as principais dificuldades encontradas, as formas de superação, os avanços perceptíveis para esta modalidade, as percepções sobre o Ensino de Matemática na EJA, as contribuições para a vida do aluno e as necessidades formativas.

No que concerne à entrevista, buscando estabelecer um diálogo que promovesse reflexões pertinentes sobre a prática docente na EJA, e responder ao problema da pesquisa, perpassando seus objetivos, utilizamos questões que dessem às docentes a liberdade de relatar e valorizar o seu entendimento sobre o tema. Portanto, no momento das entrevistas optamos por construir o roteiro próprio, por considerar a realidade da investigação diferenciada das encontradas no desenvolvimento deste estudo, todavia salientamos ainda que parte dos estudos foram realizados após a realização das entrevistas, não sendo possível estabelecer um diálogo com algumas pesquisas apresentados nesta investigação. Dessa forma, ao solicitar a cada discente que se apresentasse e falasse um pouco sobre sua prática docente, visamos,

além de lhe dar um espaço para se colocar dentro da realidade da EJA naquele momento, também conferir segurança e autonomia para dialogar sobre o tema a partir de suas experiências.

As questões voltadas sobre como a EJA é considerada pelos órgãos responsáveis, comparada ao Ensino Regular, acabam sendo uma oportunidade de contextualizar a prática docente e as condições de trabalho desses profissionais com o público da EJA. Diante disso, conseguir estabelecer um paralelo entre as dificuldades da prática docente e a percepção da importância e da valorização de suas estratégias para superá-las. Reconhecendo, dessa maneira, os avanços e melhorias, bem como o papel do Ensino de Matemática para os alunos dessa modalidade.

À vista disso, ao refletirmos sobre as entrevistas, podemos dizer que o diálogo se deu de forma muito tranquila e agradável, em que pudemos perceber a disponibilidade para a participação, o interesse pela temática e o orgulho em falar sobre suas vivências com a EJA. Portanto, o momento das entrevistas também pode ser avaliado como um processo de aprendizado, especialmente para quem executa, pois, ao dialogar com as docentes, senti-me parte do grupo, por compartilhar das mesmas experiências, tanto na trajetória pessoal quanto na profissional. As entrevistas ocorreram de forma presencial, tiveram uma duração média de 20 minutos e foram gravadas por aparelho de celular e depois transferidas para o Notebook, para serem transcritas na próxima etapa. Finalizando o processo, antes da conclusão da investigação, as docentes receberam as entrevistas escritas que para que efetivassem a validação, assim sendo, mediante a aprovação de todas as participantes, promovemos a continuidade para finalização do estudo.

2.6 Procedimento de análise dos dados

Com a etapa das entrevistas devidamente concluída, passamos a realizar os procedimentos da análise dos dados. Para tanto, como previsto, ao optarmos pela pesquisa descritiva e a análise interpretativa, realizamos a transcrição das falas, gravadas no momento de cada encontro com os sujeitos. Sobre esse método, Evangelista (2010, p.175) explica:

> A transcrição literal da gravação é quase sempre a primeira etapa do processo. Em algumas áreas, este é também o último formato alcançado pelo texto, o que ocorre em geral quando a preocupação não se concentra na narrativa em si, mas nas informações ali contidas e que já neste momento conseguem dar conta de suprir as lacunas observadas pela pesquisa.

Adentramos à análise dos dados, procedimento proposto por Severino (2007), a Análise Interpretativa, que consiste, a convite do autor, compreender o que os sujeitos tinham a dizer. A intenção é interligar, após a análise, o diálogo entre os excertos e a teoria. Nessa perspectiva, por meio da análise, estabelecemos os estudos utilizando os eixos abaixo (FIGURA 8).

FIGURA 8 - EIXOS INVESTIGADOS

EIXOS
EIXO 1-FORMAÇÃO
Sub-eixo 1.1. Formação inicial
Sub-eixo1.2. As necessidades Formativas
EIXO 2-DIFICULDADES ENCONTRADAS NA PRÁTICA DOCENTE NA EJA NO ENSINO DE MATEMÁTICA
Sub-eixo 2.1. Falta de recursos pedagógicos específicos para a EJA
Sub-eixo 2.2. Estratégias para superação das dificuldades
EIXO 3-PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA
Sub-eixo 3.1. Atuação dos órgãos responsáveis para com esta modalidade
Sub-eixo 3.2. Importância do Ensino de Matemática para os alunos da EJA

FONTE: A AUTORA (2022).

3 ANÁLISE E RESULTADOS

Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.
Paulo Freire

Neste capítulo, propusemo-nos a discutir os dados produzidos durante as entrevistas, em que buscamos, por meio dos excertos evidenciados nas falas dos sujeitos, estabelecer um diálogo com os autores que embasam as temáticas analisadas, proporcionando, assim, uma reflexão acerca da prática docente, no Ensino de Matemática, na Modalidade EJA. Assim sendo, delimitamos a análise da pesquisa nos eixos que dissertaremos a seguir

3.1 Eixo 1 – Formação

No Eixo 1, trazemos reflexões a partir da fala das docentes sobre a formação, e, ao passo que os relatos foram se aproximando do tema investigado, o dividimos em Sub-eixo 1.1. Formação inicial e Sub-eixo 1.2. As necessidades Formativas.

Assim sendo, consideramos importante abordar essas temáticas por entendermos que a prática docente se constrói ao longo da vida, tendo seu início na formação inicial, perpassando as experiências vivenciadas com todos os envolvidos no processo de ensino, e sua complementação e aprimoramento por meio de estudos e reflexões estabelecidas no contexto escolar. Para Freire (1996, p.22) “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Desse modo, é necessário averiguar as questões formativas pertinentes, que surgem do caminhar dos docentes da EJA, no Ensino de Matemática.

3.1.1 Sub-eixo 1.1. Formação inicial

Neste sub-eixo, constatamos que das seis docentes entrevistadas, quatro não tiveram disciplinas ou estágio na formação inicial voltadas para o Ensino de Matemática na EJA, uma delas relatou ter tido algum contato de forma superficial, e outra apontou ter tido experiência durante a realização do Estágio Supervisionado.

Considerando as docentes que não tiveram a temática da EJA durante a formação inicial, essa constatação pode ser verificada de início, nos excertos das professoras Leila e Dilza, e na sequência, da professora Marinez:

> *É, dentro da graduação, não, eu não tive, mas quando sai da faculdade fui direto para uma turma de EJA. (LEILA, 2022)*

> *Então, na verdade não, né, porque a gente viu ali, como se diz, a parte, o complexo todo, né, não teve nenhuma parte separada do EJA. (DILZA, 2022).*

Nos excertos, percebemos uma lacuna existente na formação inicial professoras citadas, indo em sentido contrário ao que traz o Parecer CEB/CNE 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 58): "trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas", evidenciando, assim, a importância de uma formação específica voltada para esta modalidade. "Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (BRASIL, 2000a, p. 56). As quais compreendem, de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020, o ensino voltado para o trabalho, suas experiências e histórias de vida e as suas necessidades quanto à educação formal, qualificação profissional, inserção no mundo do trabalho e busca por melhorias de vida nas dimensões social, cultural e econômica.

Assim sendo, o referido documento esclarece que, por ser uma necessidade social tão expressiva, a formação para a EJA precisa estar contemplada nas licenciaturas. Nesse sentido, dialogando com Ventura (2012), sobre esse mesmo documento, percebemos que:

> [...] a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma "forma própria de ser". (VENTURA, 2012, p. 73).

Considerando que a EJA é, atualmente, contemplada como Educação Básica, há que se ter os mesmos investimentos formativos que o ensino regular. Diante disso, receber a formação inicial voltada para a EJA é um fator importante para o docente, pois, segundo a autora:

> Raramente, as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens adultos; a maioria dos professores reproduz os moldes da

> escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. (VENTURA, 2012, p. 74).

Tal conclusão é salientada por Haddad e Di Pierro (1994, p. 16), ao abordar a precária formação do professor "[...] tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA [...]". Este fato pode ser percebido no excerto da professora Marinez, no qual nos deparamos com a realidade formativa para o Ensino de Matemática, em que evidencia o preparo profissional na formação inicial, apenas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio:

> *Na minha graduação nós não tivemos nenhuma disciplina que ofertou questões relacionadas à EJA. Hoje vemos a dificuldade que não aconteceu na graduação, então vemos hoje no nosso dia a dia a falta que nos fez. Seria de grande valia se tivéssemos tido. (MARINEZ, 2022).*

Diante desses fatos, ao relatar não ter tido na formação inicial os conhecimentos necessários à prática docente nessa modalidade, verificamos que Dantas (2012) aponta três aspectos relevantes em relação à formação do professor da EJA: o primeiro, é que não existe a obrigatoriedade de uma formação própria para o docente que atua nesta modalidade, fica a formação "[...] de profissionais em EJA a cargo dos Estados e Municípios, tomando como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores" (DANTAS, 2012, p. 151), sendo que este recebe a mesma formação que é dada ao professor do ensino regular.

O segundo se refere à falta de interesse das universidades para tal formação que, para Dantas (2012), é evidenciada na pouca oferta de licenciaturas em EJA e a escassez de pesquisa e produção científica por estas instituições. Isso resulta, como terceiro aspecto, na prática docente construída dentro da sala de aula, em que o professor adquire seus conhecimentos, por meio de experiências, relações com outros profissionais, entre outros fatores.

Assim sendo, refletindo sobre tal formação e as consequências da ausência de contextos voltados para a EJA, nos apropriamos das palavras de Machado (2012, p. 165): "É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino", na abordagem da complexibilidade dessa modalidade.

Nesse sentido, Arroyo (2015) agrega à formação do professor da EJA um aspecto que vai além e que valoriza a prática docente. A formação torna-se um direito que promove condições humanas de trabalho a este profissional:

> Será necessário equacionar a formação docente não apenas como condição para exercer a docência de qualidade nem apenas para garantir índices de qualidade de aprendizagem, mas elaborar políticas e cursos de formação inicial e continuada para garantir a formação como direito profissional, humano, de justiça dos próprios profissionais da educação. (ARROYO, 2015, p. 12-13).

Logo, humanizar o trabalho docente é favorecer o conhecimento para que ele possa desempenhar seu papel. Compreendemos que quanto mais forem ofertados momentos de reflexão, nos quais o docente da EJA possa fazer o diálogo entre as teorias e suas experiências, desde a formação inicial, abarcando sua trajetória no ambiente escolar, melhores condições ele terá para desempenhar sua profissão. Dessa forma, no contexto de humanização do trabalho do docente da EJA, "devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes" (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Numa outra vertente, considerando este estudo, percebemos que a matriz curricular da UNEMAT, instituição da qual são egressas as entrevistadas, não encontramos disciplinas com temáticas específicas para a modalidade EJA, mas somente para o Ensino Fundamental e Médio. Contudo, percebemos pelo excerto abaixo, da professora Maria Ramalho, que a instituição oferece, há alguns anos, a oportunidade de vivenciar tais experiências durante a realização do estágio supervisionado:

> *Eu fiz o meu estágio, o último estágio, com o pessoal do EJA. E daí eu trabalhei com um… um grupo muito bacana. Havia muitos alunos, eram bem participativos. Então assim, com relação à minha formação inicial, é... sobre a questão do pessoal do EJA, foi bem interessante. Porque eu tive a oportunidade de trabalhar diretamente com eles. (MARIA RAMALHO, 2022).*

Na fala da professora, percebemos que a oportunidade de estar na modalidade EJA, de conviver com esse público, mesmo que por um curto período, na fase do estágio supervisionado, pode ter sido significativo. A interação da universidade com a escola é benéfica, segundo o que aponta Tardif (2002, p. 295): "[...] os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la". Assim sendo, podemos perceber o quanto as experiências com a EJA na formação inicial podem contribuir com a prática docente do professor.

3.1.2 Sub-eixo 1.2. As necessidades formativas

Compreendendo a realidade dos sujeitos desta investigação, que apontam para pouca ou nenhuma formação inicial voltada para o Ensino de Matemática na EJA, consideramos a importância de abordar as necessidades formativas identificadas nos excertos das docentes. Dessa forma, iniciaremos esta reflexão por meio das palavras da professora Leila:

> *Eu acho que a questão mesmo de se trabalhar com o adulto, porque muitos, eles têm receio de falar com o professor, tem vergonha, se sentem intimidados né, por uma pessoa mais nova tá ali explicando né, eles se sentem envergonhados. Então, eu acho que...e pelos jovens que estão na sala também né. Eu acho que esse choque também eles sentem por ter mais idade, porque eles têm vergonha de perguntar, o mais novo já entendeu, já tá ali brincando, e ele tá ali com dificuldade e sente vergonha. (LEILA, 2022).*

Diante do excerto, nos atentamos a duas questões principais que a docente cita como necessidade formativa: a primeira está voltada para o tratamento, para o relacionamento com o jovem e o adulto, ou seja, como o professor deve se portar, deve agir para ter um bom relacionamento com seus discentes por questões de diferença de idade entre o professor e o aluno. Para Fonseca (2018, p. 62), tal fato se apresenta como "uma dificuldade adicional para esse conhecimento do aluno da EJA, por seus educadores: a faixa etária dos educadores, muitas vezes mais baixa que a de seus alunos", evidenciando, assim, o apontamento da entrevistada.

Já a segunda questão apontada no excerto está voltada para como o professor deve desenvolver sua prática docente, diante da diferença de idade entre os alunos, de forma a evitar constrangimentos por conta do tempo de aprendizagem necessário a cada indivíduo. Para Vanin (2012, p. 51), tais constrangimentos podem acontecer por motivos pertencentes ao fracasso escolar vivenciado por esses alunos, os quais "demonstram, muitas vezes, timidez em expor suas dúvidas aos professores ou em responder interrogações na sala de aula, bem como nervosismo acentuado em situações de avaliação".

Nesse sentido, Leite (2013, p. 257-258) cita a necessidade da inserção do jovem na modalidade EJA, para que possa exercer seu direito à educação e de ser respeitado em suas necessidades, mas, por outro lado, ressalta que a forma como essa inserção é realizada, em que "A priorização ao atendimento do aluno jovem, vem acarretando uma política de mão dupla. Uma vez que, por um lado contribui com a evasão do aluno, principalmente o aluno mais velho, que não consegue permanecer na sala de aula junto aos jovens". Assim sendo, a

autora apresenta um questionamento que surge desta e de outras questões relacionadas ao aluno jovem, indagando se o seu lugar é mesmo na EJA ou no Ensino Regular.

Diante desses fatos, enquanto as políticas públicas mantêm jovens e adultos no mesmo ambiente educacional, compreendemos a necessidade de formações que possam ajudar o professor a ter consciência sobre as diferenças e as necessidades que esse grupo de discentes apresenta. Nessa perspectiva, Fonseca (2018, p.63) coloca que:

> A sensibilidade para as especificidades da vida adulta dos alunos da EJA, compõe-se, pois, de uma atitude generosa do educador de se dispor a abrir-se ao outro e acolhê-lo, mas também da disciplina de observação, registro e reflexão na prática e sobre a prática pedagógica, que permita ao professor, se não se colocar na posição de seu aluno, exercita-se na compreensão do ponto de vista que esse aluno pode construir. (FONSECA, 2018, p. 63).

Percebemos a complexibilidade que as relações entre jovens e adultos podem evidenciar, portanto, exigir do professor conhecimentos de como agir diante das situações vivenciadas em sala de aula pode parecer injusto, uma vez que não houve uma formação direcionada a essa questão na modalidade EJA. Compreendemos dessa forma que homogeneidade presente nas turmas de EJA, podem se apresentar como algo desafiador para o professor ao ensinar Matemática. Neste sentido Secafim (2018, p. 32) ao falar sobre a heterogeneidade presente em todas as fases da educação, destaca que:

> [...] a heterogeneidade está presente na EJA, porém mais intensificada, ocasionada pelos diversos motivos que acarretam o afastamento dos estudantes do ambiente escolar sem ter a oportunidade de concluir seus estudos em idade apropriada, torna-se desafiador o processo de ensino-aprendizagem de matemática nessa modalidade. (SECAFIM, 2018, p. 32).

Ainda nesse sentido, em relação a parte da heterogeneidade relativa à disparidade de idade nessa modalidade que: “os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender” (OLIVEIRA, 1999, p. 62). Diante disso, compreendemos e nos apoiamos no que Gadotti e Romão (2003) apresenta sobre o tratamento aos discentes, a saber:

> O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade (GADOTTI; ROMÂO, 2003, p. 39).

Então, o tratamento necessário ao aluno jovem e adulto que convive em uma mesma sala de aula, apesar de fazer parte da homogeneidade deste público, se constrói a partir de estudos sobre as especificidades da modalidade EJA, portanto, compreendemos que o trato da questão da diferença de idade desenvolve por meio de formação.

Já a professora Cláudia demonstra a preocupação em relacionar os conhecimentos prévios dos discentes, afim de compreender qual conteúdo ministrar, como pode ser observado no excerto abaixo:

> *[...] trabalhar mais a parte pessoal deles, de cada um, cada um com interesse, para a gente chegar a um conteúdo ensino. Vamos trabalhar isso aqui, que vai prevalecer para todos, né? A gente já faz isso, só que a gente poderia melhorar muito. (CLÁUDIA, 2022).*

Contemplando tais palavras, observamos sua preocupação em exercer uma prática pedagógica aliada à realidade de seus alunos, a seus conhecimentos prévios, o que é apontado por Dantas (2012), sobre a formação desse profissional, que deve se preocupar além do ensino do conceito matemático, com "a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos" (DANTAS, 2012, p. 151). Ainda neste sentido, para Vanin (2012, p. 54), no ensino na EJA, muitas são as questões envolvidas, e diante disso, "o professor que atua com Jovens e Adultos deve ter uma formação específica, que lhe permita compreender os anseios e necessidades desse público especial, além de saber lidar com os sentimentos e anseios dessas pessoas".

Em relação ao desenvolvimento de projetos voltados para a EJA que, para a percepção da professora entrevistada, possibilitava a integração e o envolvimento de todos os alunos no processo de aprendizagem, ela diz:

> *Eu sinto falta dos projetos que a gente fazia na EJA. [...] ele se envolvia bastante, ainda mais quando a gente fazia o tipo de comidas típicas e tudo que trabalhava aquela parte do... tinha do folclore, que a gente tinha o projeto do...Semana do Mato Grosso... (CLAÚDIA, 2022).*

Refletindo sobre o relato da Cláudia, lembramos Freire, quando descreve que o professor deve ter "respeito aos saberes dos educandos" (FREIRE, 1996, p. 15), pois percebemos a preocupação da professora em ter acesso a formações que contribuam para o

Ensino de Matemática voltado à realidade de seus alunos, valorizando, assim, sua vivência. D'Ambrosio (1993, p. 14) expõe sobre o futuro da Educação Matemática que:

> Depende essencialmente de o professor assumir sua nova posição, reconhecer que ele é um companheiro de seus estudantes na busca de conhecimento, e que a matemática é parte integrante desse conhecimento. Um conhecimento que dia a dia se renova e se enriquece pela experiência vivida por todos os indivíduos deste planeta.

Assim sendo, nos deparamos com o fato de que a docente percebe a necessidade de realizar atividades que possam incluir o aluno da EJA. Ao citar práticas que avaliou como positivas, a profissional demonstra que a reflexão é parte de sua prática docente, conforme apontado por Freire (2006, p. 136) "viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica, deveria fazer parte da aventura docente".

Quando se refere à realização de projetos, a professora Cláudia considera o envolvimento dos alunos nesse processo. Assim, podemos relacionar tal relato com as palavras de D'Ambrosio (2007, p. 46), ao discorrer sobre o importante papel do professor deste componente curricular: "A aquisição dinâmica da Matemática integrada aos saberes e fazeres do futuro depende de oferecer aos alunos experiências enriquecedoras. Cabe ao professor do futuro idealizar, organizar e facilitar essa experiência".

Dessa maneira, direcionando ao contexto da realização de projetos na EJA, evidenciado na fala da professora, entendemos o quanto esta modalidade se apresenta como uma educação aberta às experiências variadas de vida. Para tanto, a inclusão e a participação dos alunos nas atividades escolares trazem benefícios à inclusão social. Martins e Melo (2012) falam sobre a importância da boa convivência e da valorização dos envolvidos nesse processo social:

> Por ser uma modalidade que já é diferenciada pela diversidade do seu alunado, torna-se imprescindível impulsionar a convivência dentro dessa imensa diversidade humana que forma a EJA, sendo essa consciência, um dos princípios da inclusão social, aceitando as diferenças e valorizando cada sujeito através da cooperação, são princípios norteadores da prática inclusiva (MARTINS; MELO, 2012, p. 6).

Apoiados no que os autores apontam sobre a importância da convivência, percebemos a necessidade do desenvolvimento de projetos na EJA. Prado apresenta outros benefícios dessa metodologia: "Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas,

compreensões e reconstruções de conhecimento" (PRADO, 2005, p. 04). Contribuindo com o autor (SECAFIM, 2018, p.34), traz que "para que a aprendizagem seja significativa o aprendiz não pode ser passivo, mas sim envolver-se ativamente no processo de aprendizagem", em que acreditamos ser possível por meio da utilização dessa metodologia.

Nesse sentido, entendemos que a professora Cláudia compreende seu papel de mediadora do conhecimento, diante da realização de projetos, para que o aluno encontre significado naquilo que está desenvolvendo, em sua aprendizagem, e aprenda a colocá-la em prática. Também podemos observar a percepção da docente sobre a necessidade da interdisciplinaridade no contexto da EJA. Sobre a interdisciplinaridade no ensino, para Ventura (2002) "em primeiro lugar consideramos que os projetos devem ter uma dimensão interdisciplinar: um professor não precisaria reunir todas as competências necessárias para a realização dos projetos, mas competência para uma boa orientação" (VENTURA, 2002, p. 40).

No contexto de interdisciplinaridade, conforme a fala da professora, não há uma temática específica para o estudo, mas salienta a necessidade de formação e em conjunto com os demais colegas:

> *[...] que trabalhamos com educação de Jovens e Adultos. Porque assim, quando a gente trabalha em equipe, quando a gente trabalha com todos os colegas, a gente pode estar um ajudando o outro". (MARINEZ, 2022).*

Compreendemos, dessa forma, que existe a necessidade de formações que abordem a importância da interdisciplinaridade na EJA. Ainda sobre as necessidades formativas, nos atentamos ao excerto da professora Janaína, ao sugerir que no ambiente escolar seja importante realizar reflexões sobre as características da EJA e de suas normativas, já no início do ano letivo, ou sempre que houver necessidade:

> *Formação é, assim, chegar, sentar e conversar, olha, você tá iniciando agora. Pra mim, que não teve essa conversa assim, foi um susto muito grande. Eu tive que buscar a ajuda dos colegas. (JANAÍNA, 2022).*

Nesse viés, percebemos que a construção da prática pedagógica também se faz na interação com os demais professores, que se apresenta como um fator importante nesse processo. Para Borges (2004, p. 203) "o contato com alunos, professores, com os demais agentes escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações". Diante do excerto da professora Janaina, nos deparamos com o papel da escola diante dos

desafios impostos pela falta de formação específica para a EJA e suas especificidades, então, consideramos o que aponta Nicodemos (2013, p.14):

> Diante de tamanha grandeza e responsabilidade, é de extrema importância, que a escola discuta sua ação pedagógica e sua verdadeira intencionalidade, o que implica, por parte do professor, um redimensionamento de sua prática docente e principalmente clareza na seleção cultural do conhecimento considerado essencial para o aluno na perspectiva de sua classe social.

Compreendemos, diante da seleção cultural do conhecimento, que o professor passa a entender o que de fato é importante e necessário para o discente, e diante do que Nicodemos (2013) nos apresenta, esse é um trabalho em conjunto com a instituição de ensino. Desse modo, cabe à escola promover discussões e reflexões dentro das formações sobre a EJA, que contemple o atuar, a avaliação da atuação, o acompanhamento e o aprimoramento da atuação didática, a construção de conhecimentos e o modo de agir. Lück (2009) aponta reflexões importantes sobre o papel do gestor ao promover o trabalho em equipe na escola, pois "[...] é na medida em que as pessoas que nela atuam estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva" (LÜCK, 2009, p. 86).

Logo, é papel da gestão favorecer o trabalho do professor, caminhando ao lado desse profissional, colaborando com sua prática docente, juntamente com os demais envolvidos na educação. Ainda segundo a autora, cabe à gestão fazer a formação da equipe, pois "ela demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais, mas antes e acima de tudo, o entendimento de que ela é sua responsabilidade" (LÜCK, 2009, p. 86).

Nesse aspecto, retornando à formação, Arroyo (2006) salienta que é muito importante que o docente, em sua formação, passe a conhecer a história da modalidade a fim de compreender suas necessidades "um dos traços da formação específica das educadoras e dos educadores da EJA será conhecer essa trajetória para recuperar esse perfil e ser competentes em sua atualização na realidade hoje vivida pelos jovens e adultos populares" (ARROYO, 2006, p. 22).

Considerando ainda a formação docente para a EJA, conforme Arroyo (2006, p. 17), a proposta ainda não está definida, mas se encontra em formação, "é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos", então, o autor busca responder como se deve proceder com tal formação:

> Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos de jovens e

> adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. (ARROYO, 2006, p. 17-18).

Para Arroyo (2006), a EJA pode ainda não ter um marco definido de formação, por nunca ter se conformado com o sistema educacional de ensino que lhe é imposto, sendo, dessa forma, um ponto positivo. As reflexões, estudos e pesquisas sobre essa modalidade, no contexto da formação do professor da EJA, evidenciam que "não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" (FREIRE, 1992, p. 10-11), ou seja, é preciso ir além.

Consideramos, dessa forma, que os autores apresentam que os docentes da EJA precisam e têm o direito de terem acesso à formação necessária, seja ela inicial ou continuada, para contribuir com sua prática docente e a valorização profissional. No entanto, não existe um itinerário formativo específico para a EJA, sendo que a teoria pedagógica voltada para essa modalidade encontra-se em construção. Assim, é por meio da inserção da EJA nos currículos das licenciaturas, da compreensão do que trazem os documentos oficiais e de estudos realizados dentro das turmas, que se consolidará a construção dessa formação.

Lembremo-nos do que Freire (2001b, p. 43) recomenda: "[...] é preciso que falem a nós, de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse, que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina", ou seja, é preciso dialogar com o docente da EJA, é preciso ouvi-lo.

3.2 Eixo 2 – Dificuldades Encontradas na prática docente na EJA no Ensino de Matemática

Diante da realidade da prática pedagógica no Ensino de Matemática na EJA investigada aqui, por meio do relato dos professores, percebemos a necessidade de apontar quais são as principais dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Quando o questionamento foi sobre as dificuldades em se ensinar Matemática na EJA, e quais seriam as principais, averiguamos que uma docente alegou não ter tido dificuldades; três alegaram entraves por não terem o material adequado para os alunos, uma considerou a dificuldade em relação à adequação dos objetos do conhecimento à modalidade, e uma relatou que tal dificuldade se dava por conta da diferença de idade dos discentes. A seguir, passamos a discorrer sobre os Sub-eixos desta etapa.

3.2.1 Sub-eixo 1 – Falta de recursos pedagógicos específicos para EJA

O material didático, especificamente o voltado para EJA, é direito estabelecido pela Resolução Nº 51, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD-EJA, garantindo o envio às instituições de ensino que ofertam a modalidade, de livros didáticos para todos os níveis da EJA. Contudo, a referida escola, no período de oferta da EJA, desde o início de 2017, jamais recebeu os livros do PNLD-EJA, somente no ano de 2022, já no final do segundo semestre, foram enviados à escola pelo governo estadual, por meio da SEDUC-MT, o material estruturado específico para a modalidade. Neste sentido, o dossiê emitido pelo Movimento pela Base (2022, p.55) esclarece que, "em 2022, deveria ter sido lançado novo edital de convocação das editoras, que não ocorreu até o mês de julho deste ano. Não houve também depois de 2017 novas reposições de livros com base no PNLD EJA 2014".

No que se refere às dificuldades referentes ao material didático, num primeiro momento, apresentamos o excerto da professora Marinez que relata a dificuldade por não ter o material em um segundo momento a professora Cláudia, cita a dificuldade pela falta de material adequado e, por fim, a professora Janaina nos apontou como dificuldade a adequação dos conteúdos à realidade dos alunos da EJA, pontos que se somam ao problema geral do recurso didático.

> *[...] pela questão de não termos materiais, então a gente tem que estar buscando outros meios, temos que estar buscando outros artifícios para a gente trabalhar com eles (MARINEZ, 2022).*
>
> *Porque como a gente não tem um livro que traz a linguagem deles, aí você tem que pesquisar bastante, né? (CLÁUDIA, 2022).*
>
> *"[...] a minha principal dificuldade foi conteúdo. Conteúdo mesmo e tentar adequar a realidade deles" (JANAÍNA, 2022).*

Sobre os livros didáticos, o Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020, que dispõem sobre o Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade, recomenda que "[...] não sejam apenas mera reprodução de materiais utilizados nas etapas regulares da Educação Básica e sim contextualizados e adequados às diversas trajetórias, experiências de vida e idade dos estudantes da EJA" (BRASIL, 2020, p. 08). Porém, ressaltamos que os livros não são escolhidos pela escola, portanto, se torna impossível

atender as necessidades dos discentes da unidade escolar. Segundos os relatos, dependendo da época em que as professoras atuaram, não havia livros para a modalidade EJA, exceto para as que trabalharam no ano letivo de 2022, e mesmo assim, não traziam uma linguagem adequada à realidade escolar.

Em meio aos excertos apresentados, tendo em vista que as docentes não tiveram formação inicial para a EJA, em relação à dificuldade em relacionar os objetos do conhecimento com a realidade dos alunos, concordamos com Porcaro (2011, p. 50) sobre "a falta de uma formação específica para o educador, no que se refere às diversidades dessa modalidade e em relação ao tratamento específico dos conteúdos trabalhados".

Além disso, pode haver "a dificuldade de relacionar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, conforme a orientação existente para o trabalho com a EJA" (PORCARO, 2011, p 50), em que ambas podem se dar pelo fato do professor viver uma realidade diferenciada para a qual não foi preparado. Novamente, reiteramos a necessidade da formação inicial e continuada que contemple a modalidade EJA, que favoreça condições para o trabalho docente, pois, "a carência da formação inicial, consequentemente, implica vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional que se constituem em necessidades que são conduzidas para os processos de formação continuada" (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 235).

Sobre a importância de se adequar os objetos do conhecimento a realidade dos discentes da EJA, Secafim (2018, p. 47) evidencia que "[...] para o público alvo dessa modalidade de ensino é necessário que os conteúdos estejam carregados de significado, podendo relacionar o fato novo com fatos já conhecidos. Sendo assim, a aprendizagem torna-se significativa". Todavia, de acordo com Vanin (2012, p. 81) contextualizar os conhecimentos prévios não é uma tarefa simples, tendo em vista que "[...] sabemos que os contextos trazidos pelos estudantes dessa modalidade são normalmente mais complexos daqueles presentes nos contextos didáticos, tais como o livro e o próprio planejamento do professor". Assim sendo, contribuindo com esta reflexão, segundo Castro (2014, p. 68), os discentes da EJA, "[...] vivem em um mundo matematizado no qual desenvolvem cotidianamente processo de aprendizagem matemática [...]", todavia, a autora aponta que o estabelecimento da relação da matemática vivenciada pelo aluno da EJA, com a Matemática formal, como um grande desafio para o professor. Compreendemos dessa forma, que a adequação dos objetos do conhecimento a realidade dos discentes da EJA, não é um processo fácil para o professor.

Na percepção da professora Leila, seu relato sugere dificuldades em lidar com a diferença de idade dos alunos que frequentam a EJA. A professora expressa essa dificuldade ao dizer que ao introduzir e avançar em determinado objeto do conhecimento, existe o impasse em organizar o ensino, diante do fato de que os alunos mais jovens tendem a aprender com mais facilidade e rapidamente.

> *[...] entra a questão da disparidade né, os jovens estavam cansados, e os de mais idade, ainda estavam com dificuldade (precisavam de mais tempo), de mais tempo (LEILA, 2022).*

Compreendendo a diversidade cultural do público da EJA e a necessidade de estabelecer o direito à educação aos jovens com idade entre 15 e 17 anos, o parecer CEB-11-2000 diz que a heterogeneidade e o perfil dos educandos da EJA devem servir como o princípio de organização do projeto pedagógico nas escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Entendemos, portanto, que documento transfere à escola e aos professores, a missão de construir uma prática docente a partir da homogeneidade, que inclui também a diferença de idades.

De acordo com Carrano (2005), a presença do jovem na escola que oferta a EJA, surge como uma dificuldade presente nessas instituições, sendo a "homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética" (CARRANO, 2005, p. 160), tal impasse foi estabelecido ao longo dos anos pela própria história dessa modalidade de ensino. Ainda nesse sentido, a mistura de idades pode se dar como um problema ou como um potencial para a aprendizagem: "O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer" (CARRANO, 2005, p. 160), pois entende que é possível utilizar essa homogeneidade a favor do ensino na EJA.

Diante das diferenças de idade na EJA, Araújo (2007, p. 37) observa que alunos com "[...] idade mais avançada se sentem desestimulados e, geralmente, subestimados pelos adolescentes, que, na maioria das vezes, entendem as explicações mais rapidamente e não têm paciência para esperar o professor repetir as explicações aos adultos". Neste sentido, Brunelli (2012, p. 51) nos traz que, as pessoas com mais idade, podem até ter o aprendizado mais lento, contudo, "os adultos demonstram possuir mais experiência que os adolescentes e por isso, acumularam uma quantidade maior de conhecimentos".

Já Melo e Ezequiel (2018, p. 26) apontam fatores que possibilitam dificuldades para o Ensino de Matemática na EJA, em que "além do fracasso escolar, os alunos da EJA enfrentam

grandes barreiras como: preconceito com a idade, baixa autoestima, medo de interagir nas aulas com o professor, temendo a repressão dos colegas, entre outros problemas". De acordo com Amorim e Duques (2017), além da carência de material, seu estudo apontou dificuldades como:

> [...] apoio técnico-pedagógico incipiente, de falta de condições próprias ao trabalho com jovens e adultos, o que se configura pela carência de formação continuada desses educadores para dar conta das especificidades da atuação docente na Educação de Jovens e Adultos. (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 236-237).

O fato de a estrutura da EJA não atender uma realidade que contemple suas especificidades e necessidades, dos professores não possuírem a formação necessária, da ausência de investimentos necessários, de não haver um espaço destinado especificamente a essa modalidade, da falta de material pedagógico adequado, quanto à desorganização das turmas, constituem fatores que acabam dificultando a prática docente no Ensino de Matemática, e de outras áreas também.

3.2.2 Sub-eixo 2 – Estratégias para superação das dificuldades

À vista das dificuldades relatadas, um ponto importante a destacar, é o de superação das dificuldades encontradas, de grande valor para a construção da prática docente. Dessa forma, passamos a tratar das estratégias utilizadas em meio às dificuldades citadas, nas quais percebemos uma reflexão coletiva: "Trocas compartilhadas entre os docentes, formas plurais de se perseguir a construção da prática: é disso que trata a reflexão coletiva" (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 234). Um outro ponto positivo relevado pelos relatos é o diálogo compartilhado com as demais colegas mais experientes, da busca pela contextualização dos conceitos matemáticos e da aplicação de situações-problema que envolvam a realidade dos discentes.

A docente Marinez, que apontou a falta de material pedagógico para a EJA, alega que em sua prática docente, se utiliza da realidade vivenciada por seus alunos para, assim, ter condições de definir quais objetos do conhecimento irá apresentar em suas aulas:

> *Eu procuro assim, eu estar analisando a realidade deles, a realidade dos meus alunos primeiro, para depois nós estarmos buscando o que trabalhar com eles. (MARINEZ, 2022).*

Assim, ao estabelecer uma prática que vise a realidade do discente, podemos nos aproximar do que Freire (1996, p. 97) disse "[...] quanto mais solidariedade exista entre o

educador e os educandos no ‘trato’ desse espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”, colocando assim, o Ensino de Matemática como ferramenta de promoção e desenvolvimento da democracia, numa aprendizagem, a qual o aluno também participa ativamente. Diante disto, nos deparamos com a contextualização da matemática, que segundo Santos e Oliveira (2015, p. 63):

> Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto

Nesse mesmo contexto, ao analisarmos o excerto da professora Cláudia, situando com a dificuldade apresentada por ela em não ter um livro didático com uma linguagem adequada à EJA, verificamos sua percepção sobre a necessidade de facilitar a aprendizagem buscando formas de ensinar mais acessíveis e relacionadas ao cotidiano de seus alunos, coincidindo com o recomendado por Santos e Oliveira (2015, p. 65), ao se contextualizar o conceito, deixando-a de forma simples, “os alunos se sentirão motivados e perceberão que as grandes complexidades que se lhes afiguram como mitos criados em torno dos conteúdos matemáticos, estão ao seu alcance, por ter sido lhes dada à oportunidade de compreendê-los e de se interessar por eles”.

Dessa forma, para Amorim e Duques (2017, p. 233) “ser educador de EJA implica disposição para aproximações que passeiam entre os saberes legitimados no campo das ciências e saberes experienciados e legitimados no reencontro com o espaço escolar”. Tal atitude pode ser manifestada por meio de sua prática docente e o convívio com a comunidade escolar, pois acreditamos que “a aprendizagem da profissão docente se dá por caminhos variados, mediante contribuições das teorias, mas também das experiências acumuladas” (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 233).

Na sequência, apresentamos o excerto da professora Cláudia, sobre a dificuldade em não ter um material adequado. A docente relata que procura facilitar o ensino por meio de atividades simplificadas e com linguagem adequada:

> *Tentar trazer no mais fácil possível. Porque se você fala numa linguagem muito formal, eles não sabem nada. [...]*
>
> *Sempre trazendo para o que eles iam ocupar futuramente, que é no cotidiano deles. [...]*

> *Aí eu pedia para eles fazer a relação de todos os gastos, de tudo que eles tinham de gasto em casa, para somar, para saber o que está entrando de salário, da comparação do salário deles com o que eles estavam gastando. (CLÁUDIA, 2022).*

Associando o relato com o Ensino de Matemática, estabelecemos relação com o que Muniz (2007) apresenta "quando o professor recria o conhecimento matemático, adequando-o ao aluno, incorpora na proposta sua própria visão do que venha a ser matemática, seu significado sociocultural, como se aprende e como se ensina essa matéria" (MUNIZ, 2007, p.11), o que compreendemos ser o entendimento enquanto professor da EJA e das necessidades dessa modalidade. Neste sentido, Brunelli (2012, p. 100) acredita que "o educador que busca valorizar os conhecimentos prévios dos seus educandos, tem em sua sala de aula sujeitos mais interessados e motivados".

Também relacionamos o excerto da professora Cláudia aos princípios da andragogia que, segundo Martins (2013), deve-se dar condições ao aluno de saber por que precisa aprender, ter sua opinião considerada, valorizar suas experiências e aplicar conceitos que terão aplicabilidade e motivação. Assim, "A partir do momento em que os educadores se percebem dentro do universo da EJA, as inclinações pessoais começam a requerer as motivações político-pedagógicas e epistemológicas inerentes ao trabalho com jovens e adultos". (AMORIM; DUQUES, 2017, p.235), construindo e aperfeiçoando sua prática docente.

A dificuldade em relacionar os objetos do conhecimento à realidade dos discentes está no relato da professora Janaína, que relata que buscou a superação por meio da ajuda advinda de colegas com mais experiência na prática docente na EJA. Ajuda esta que ao final se relaciona com as estratégias utilizadas pelas demais docentes.

> *Aí eu conversando com uma colega que já trabalhou no EJA 2, que eu troquei muita figurinha com professores que trabalharam com a EJA 2. Ela disse, ó, tenta trazer algo pra realidade deles. (JANAÍNA, 2022).*

Então, a estratégia encontrada pela professora Janaína para superar tal dificuldade é interagir com as demais professoras, por meio do diálogo, proposto por Freire (1980, p. 82) como ferramenta coletiva:

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Dessa maneira, o diálogo é ferramenta indispensável na evolução humana, em todas as suas instâncias. Diálogo este que Nóvoa (2019) coloca como fator importante ao falar sobre a necessidade de interação desde a formação inicial, em que propõe que seja realizada em parceria da universidade com a escola, para que se construa em conjunto uma proposta para a EJA: “Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas” (NÓVOA, 2019, p. 10).

Assim sendo, pensando na construção de práticas pedagógicas, nas relações dialógicas entres os docentes, concebemos que esta modalidade requer “constante busca solitária e coletiva pelos melhores métodos, pelas melhores teorias, pelas melhores metodologias que amparem as variadas necessidades do contexto da EJA" (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 233). Portanto, acreditamos que pelo diálogo, as interações entre as docentes têm se efetivado, de certa forma, como formação continuada, e tem promovido resultados positivos para superação das dificuldades encontradas na modalidade EJA. Neste sentido, ainda apontamos o que Vanin (2012, p. 84) traz, sobre a importância de o professor também buscar estabelecer o diálogo com os discentes, “Assim, os educandos devem ser ouvidos na escolha dos conteúdos e devem planejar as atividades a serem trabalhadas juntamente com seus educadores por meio do diálogo”, pois segundo a autora, o diálogo é uma condição necessária para a aprendizagem problematizadora, onde ambos ora ensinam, ora aprendem juntos.

Por fim, trazemos o relato da professora Leila, que evidenciou dificuldades relacionadas às diferenças de idade dos alunos da EJA. Interpretamos, também, sua preocupação em relacionar os objetos do conhecimento para serem trabalhados em sala, com questões financeiras da vida de seus educandos, salientando sua preocupação com as questões voltadas às movimentações bancárias, com a qual a docente tinha conhecimento:

> *Então, eu tentava trazer, é, conteúdos, é, atividades, com o conteúdo mais pra realidade deles. Falava muito de conta né, de supermercado, banco[...] por que aparecia vermelho e tal. Então, eu trabalhei muito com cores e relacionado ao mundo deles ne, questão bancária, mercado, essas coisas. (LEILA, 2022).*

Em consideração a isso, da disparidade de idade dos alunos da EJA como algo que dificulta o Ensino de Matemática, observamos a dedicação da professora em atender a todos os perfis, por meio de atividades comuns ou de interesse para jovens e adultos, comprovando sua preocupação em favorecer a aprendizagem coletiva

Ou seja, não poderia deixar de contribuir com cada discente, demonstrando seu cuidado com eles. Associamos esse fato com o que Freire (2000, p. 109) abordou sobre a

importância de o professor se mostrar presente positivamente enquanto ensina: “[...] Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Ainda nos apropriando das palavras de Freire (2000), ao perceber uma preocupação com o que é ensinado em sala de aula e sua relação com as questões financeiras dos discentes, a docente pode ter percebido que “Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho” (FREIRE, 2000, p. 109), demonstrando zelo por sua prática docente.

Logo, estabelecemos uma certa correspondência ao que Nóvoa (2014) recomenda sobre uma escola centrada na aprendizagem, tendo como fundamento: “Promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola, é construir um conhecimento que se inscreve numa trajetória pessoal” (NÓVOA, 2014, p. 182).

3.3 Eixo 3 – Percepções sobre o Ensino de Matemática na EJA

Acreditamos que a compreensão sobre a EJA e suas especificidades sejam fundamentais no Ensino de Matemática para esses docentes. Dessa forma, leva o professor a refletir sobre diferenças entre as relações dos órgãos educacionais, responsáveis pela Educação Básica no estado, com o Ensino Regular e a modalidade EJA, além de as discussões sobre o ensino na escola a fim de promover as intervenções necessárias.

Diante disso, compreendemos como o docente percebe o papel da matemática para os discentes como forma de entender o seu próprio entendimento sobre a matemática e sobre essa modalidade de ensino.

Na busca para entender como os docentes percebem as relações estabelecidas para a modalidade EJA, elaboramos o Eixo 3 - Percepções sobre o Ensino de Matemática na EJA, que foi dividido em dois Sub-eixos: Sub-eixo 3.1 – Atuação dos órgãos responsáveis para com esta modalidade e o Sub-eixo 3.2 – Importância do Ensino de Matemática para os alunos da EJA, que discorremos a seguir.

3.3.1 Sub-eixo 1 – Atuação dos órgãos responsáveis para com esta modalidade

Aos nos depararmos com percepções das docentes em relação ao Ensino de Matemática na EJA, refletimos sobre o entendimento delas do contexto dentro da Educação Básica, ou seja, buscamos compreender como as professoras percebem as relações da SEDUC/MT com a Modalidade EJA, tendo como base o Ensino Regular.

Dessa forma, averiguamos que todas as docentes consideram o tratamento direcionado à EJA diferente do Ensino Regular, considerando a abordagem conferida a esta modalidade, no momento da investigação, como insuficiente. Apresentamos a seguir o relato de Leila, que colocaremos como base, pois nos leva a refletir sobre duas percepções das docentes: falta de material didático adequado e de formação continuada. E, por fim, diante do mesmo relato, abordaremos o impacto que causa no professor da EJA, as mudanças repentinas ocorridas, colocamos pela docente Leila como repentinas e constantes:

> *Infelizmente, nesse ponto a SEDUC tá deixando muito a desejar. É, a gente nunca encontra o material especifico, não tem formação para o professor, da EJA, e considerando as mudanças que eles fazem no currículo da EJA, sem tá repassando para gente ne[..] então o professor tem que se adaptar, pra com aquilo, com mudança de matrizes, com carga horária reduzida [...]. E quando a gente começa a se adequar, tem novas mudanças. (LEILA, 2022).*

Em relação à escassez de material didático, relatado por Leila, acrescentamos ainda os relatos da professora Janaina sobre as diferenças entre as modalidades citadas principalmente relacionadas ao material didático:

> *O material que eu ainda tive a oportunidade de trabalhar um pouquinho, eu achei muito avançado para a realidade deles. (JANAÍNA, 2022).*

Na perspectiva da falta de oferta de formação, trazemos os relatos das professoras, Cláudia e Maria Ramalho:

> *Porque, assim, o conhecimento que eu tenho eu adquiri dando aula. (CLÁUDIA, 2022).*

> *Então, eu acredito que no meu nível de satisfação é muito pouco. Seria insatisfatório porque assim a gente não tem, assim… um apoio diretamente ligada a esse público, que seria a formação para trabalhar especificamente com ele. (MARIA RAMALHO, 2022).*

Nos relatos apresentados por Cláudia e Maria, podemos perceber, diante da insatisfação das docentes, a compreensão da falta de valorização dada ao profissional que

leciona na EJA, em que podemos identificar um contexto de desvalorização em relação ao Ensino Regular, que pode se tornar um fator de desmotivação na prática docente.

Assim, passamos a conceber que "A carência de momentos específicos de formação [...] também desmotiva os educadores da modalidade, tornando-os ainda mais fragilizados diante da pouca valorização demonstrada a eles e à modalidade" (AMORIM, DUQUES, 2017, p. 238). Portanto, em vista às necessidades que o público da EJA apresenta, compreendemos que "[...] cabe à escola desenvolver estratégias para conhecer esses novos alunos, realizando para tal, um diagnóstico do seu atual público e elaborando diversas propostas pedagógicas a fim de levar em consideração às especificidades de seus sujeitos" (BRUNELLI, 2012, p. 55).

Neste eixo, retomamos ao relato de Leila, especificamente sobre as diretrizes curriculares da EJA e as repentinas e constantes mudanças que ocorrem. No mesmo sentido do relato, Lellis; Costa (2022, p. 06), apresentam uma preocupação com as mudanças ocorridas na modalidade nos últimos anos: "Mudanças que implicam diretamente no processo de escolarização e na formação de professores para as especificidades da EJA, por conseguinte, sobre a qualidade do ensino", o que pode afetar diretamente o trabalho do professor. Segundo os autores:

> Só nos últimos três anos, o governo direitista promoveu o fechamento dos 25 Centros de Jovens e Adultos (CEJAs) – espaços que só atendiam às especificidades da modalidade, alterou o atendimento Área do Conhecimento para o sistema Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular, acabou com as formações continuadas no seio da comunidade escolar e formação específica para EJA, trazendo prejuízos consideráveis para estudantes e professores, e comprometendo a qualidade do ensino ofertado a EJA. (LELLIS; COSTA, 2022, p.03).

Ainda segundo Lellis e Costa (2022, p. 02), a valorização do docente e discente da EJA tem se tornado uma realidade cada vez mais distante, em que "Nos últimos anos essa modalidade vem sofrendo com descaso do poder público, principalmente, com o fechamento de secretarias especializadas e redução de investimento para a modalidade".

Diante das mudanças de carga horária, Lellis e Costa (2022) pontuaram em seu estudo que os discentes da modalidade EJA necessita desse tempo escolar diferenciado, contudo evidenciou que "a forma de atendimento Carga Horária Etapa Proficiência/Componente curricular tem priorizado a carga horária cursada nas disciplinas, desconsiderando o processo de aprendizagem para a modalidade em suas particularidades" (LELLIS; COSTA, 2022, p. 13).

No que concerne às mudanças ocorridas na EJA, consideramos a preocupação da professora Leila, durante seu relato, com tal realidade, diante do fato de que as mudanças, além de serem realizadas sem a participação da comunidade escolar, se dão de forma repentina e não têm agregado resultados positivos. Além disso, não promovem formações e a diminuição da carga horária necessária pode prejudicar o ensino.

3.3.2 Sub-eixo 3 – Importância do Ensino de Matemática para os alunos da EJA

No contexto desta investigação, diante da realidade exposta a partir dos relatos das docentes, tecemos reflexões voltadas sobre o entendimento em relação à percepção da importância da aprendizagem Matemática para a vida de seus discentes. Segundo Camargo (p. 85) "A concepção do professor sobre o papel da Matemática no fazer pedagógico determina, em grande parte, a natureza das relações estabelecidas dentro da disciplina e com as demais". Assim sendo, buscamos compreender as relações humanas de convivência, de trabalho e sociais que esse componente curricular pode contribuir, promovendo a construção da cidadania.

Nessa linha, o relato da professora Leila indica que o Ensino de Matemática pode contribuir com uma sociedade mais igualitária, promovendo a equidade entre as pessoas. Entende que o jovem e o adulto, ao compreender conceitos matemáticos e ao ter o certificado de conclusão da Ensino Médio, não passarão por constrangimentos em seu cotidiano.

> *Ah eu vejo que melhora a questão de relacionamento entre as pessoas ne, porque aquela pessoa que ele não é alfabetizado, que não tem o ensino médio, eles se sentem muito retraído perante os demais, então, ele estudando, ele tendo essa formação, ele vai tá com mais equidade com os demais. (LEILA, 2022).*

Percebemos, pelo relato da professora Leila, o valor da matemática diante do direito restaurado dos jovens e adultos da modalidade EJA, assim sendo, o ensino de matemática apresentado pela profissional relaciona ao que Freire (1996) diz sobre a prática docente:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou com a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico-pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]. (FREIRE, 1996, p. 41).

Na perspectiva de que o discente da EJA, ao aprender os conceitos matemáticos, se sinta pertencente à sociedade, relacionamos sua evolução ao fato de se compreender como ser

social. O discente passa a compreender que em relação à matemática aprendida na escola, existe a relação com a matemática utilizada em suas vivências, portanto, “Na preparação para a cidadania é fundamental um conteúdo relacionado com o mundo atual” (DAMASCENO; OLIVEIRA; CARDOSO, 2018, P.119). Nesse contexto, partilhamos do pensamento de Brunelli (2012, p.52) ao dizer que “a relação que o sujeito da EJA estabelece com o conhecimento faz com que ele aspire por um saber de dimensão utilitária, até porque, ele busca primeiramente o conhecimento necessário para o enfrentamento de suas lutas diárias”.

Nesse entendimento, o professor percebe que a matemática aprendida na escola, por meio de experiências de vida e necessárias à realidade do aluno, o ajudará na tomada de decisões futuras, conforme salientado por Sá (Apud,D’AMBRÓSIO, 2012, p. 03):

> A matemática é um instrumento importantíssimo para a tomada de decisões, pois apela para a criatividade. Ao mesmo tempo, a matemática fornece os instrumentos necessários para uma avaliação das conseqüências da decisão escolhida. A essência do comportamento ético resulta do conhecimento das conseqüências e das decisões que tomamos. (SÁ, apud, D’AMBRÓSIO, 2012, p. 03)

Enquanto instrumento de tomada de decisão, a matemática contribui com a construção da cidadania, diante do fato de que a participação do discente na sociedade poderá se tornar mais ativa, visto que se sentirá seguro para conviver com situações-problemas comuns para todo cidadão, as quais não se sentia preparado antes, por não compreender como resolvê-las. Assim sendo, ao pensar em estratégias de resolução para os problemas matemáticos, o aluno passa a desenvolver também seu potencial para resolução dos problemas vivenciados fora da escola, dessa forma, “[...] para o exercício pleno da cidadania, é indispensável saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente, resolver problemas, dentre outros” (VANIN, 2012, p. 78-79).

Nesse sentido, resolver problema se apresenta como função da matemática. Para Rêgo e Paiva (2009, p.245), “Essa competência, em um mundo dinâmico e com o volume de informações que se tem hoje, pode fazer a diferença, seja para atuação no mercado de trabalho como também para o pleno exercício da cidadania”.

Segundo Fonseca (2018 p.50), “nunca é demais insistir na importância da matemática para a solução de problemas reais, urgentes e vitais nas atividades profissionais ou em outras circunstâncias do exercício da cidadania vivenciada pelos alunos da EJA”. De forma diferenciada, mas complementar ao relato de Leila, a docente Dilza aponta sua percepção no

sentido da contribuição do Ensino de Matemática para a vida, mais especificamente para o setor do trabalho:

> *[...] buscar o conhecimento para a vida, né, para o seu dia a dia, né, porque exige essa necessidade, né, que muitos voltam para a escola porque estão, né, da situação do emprego lá fora, né. (DILZA, 2022).*

Na perspectiva da matemática voltada para o trabalho, Vanin (2012, p. 50), diz que "[...] o trabalho é apontado pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos como uma das principais razões para voltarem à escola". Neste sentido, Melo e Ezequiel (2018, p. 25) afirmam que os alunos da Educação de Jovens e Adultos buscam a escola para recuperar o direito ao estudo: "ou então iniciar uma trajetória escolar que não foi permitida na idade correta. Essa proposta de ensino proporciona ao jovem ou adulto sentirem-se mais aptos e preparados para o mercado de trabalho, promovendo melhores condições de vida". Ainda neste sentido, segundo Brunelli (2012),

> Precisa-se de uma educação que seja capaz de dotar estes trabalhadores de autonomia e versatilidade, que sejam capazes de se comunicar facilmente, que possuam maior capacidade de interpretar e solucionar problemas, que dominem os meios tecnológicos, enfim, precisa-se de uma educação que esteja preocupada em promover a formação integral dos educandos preparando-os para a vida (BRUNELLI, 2012, p. 59).

Portanto a autora nos leva a considerar que "seja jovem ou o adulto mais maduro, os alunos da EJA procuram a escola não apenas para obter maiores qualificações para o mercado de trabalho. Eles a procuram na expectativa de alcançar reconhecimento social" (BRUNELLI, 2012, p. 55). Diante disso, abordando o relacionamento em sociedade, Fonseca (2018, p. 49) relata que os alunos da EJA "trazem para a escola a esperança de que o processo educativo lhes confira novas perspectivas de autorrespeito, autoestima, autonomia". Assim, ao nos referirmos ao excerto da professora Dilza estabelecemos relação do Ensino de Matemática com o relacionamento em sociedade, uma vez que sugere que o aluno, ao entender a Matemática e se tornar capaz de aplicá-la em sua vivência, terá as mesmas condições que os demais e se sentirá incluído na sociedade.

> *[...] você leva isso para a tua vida também, tudo que você vai fazer, você está fazendo com certeza que você sabe aquilo. Que ninguém vai te passar para trás, lá na frente. É para ele se sentir socialmente dentro da sociedade, incluído, né? (DILZA, 2022)*

Percebemos que "a Matemática é uma área de conhecimento que possibilita ao educando entender a realidade a sua volta e agir sobre ela" (DAMASCENO; OLIVEIRA;

CARDOSO, 2018, p. 119), ou seja, entendemos esse componente curricular como um instrumento de inclusão. Portanto:

> O ensino de Matemática na EJA possibilita um caminho para uma educação democrática e deve ser ministrado de forma que os conhecimentos prévios, as experiências profissionais e cotidianas dos jovens e dos adultos sejam adequadamente aproveitadas, possibilitando de fato uma melhor compreensão dos problemas sociais vividos pelos jovens e pelos adultos no cotidiano, no trabalho e na escola. (DAMASCENO; OLIVEIRA; CARDOSO, 2018, p. 121).

Dessa forma, compreendemos que a valorização dos conhecimentos prévios, das vivências e das experiências profissionais no Ensino de Matemática possuem um caráter emancipador, levando o aluno a desenvolver habilidades que contribuirão em sua vida tanto escolar como social. Assim sendo, "o bom acolhimento e a valorização do estudante pelo professor de Educação de Jovens e Adultos, podem garantir a abertura de um canal de aprendizagem com maiores possibilidades de êxito" (BRUNELLI, 2012, p. 57).

Diante disto, Damasceno, Oliveira e Cardoso (2019) esclarecem que a matemática:

> [...] tem um papel essencial na formação de capacidades intelectuais e no desenvolvimento do pensamento, da criatividade, da autonomia e da capacidade do aluno para enfrentar desafios, contribuindo assim com a formação deste aluno como cidadão (DAMASCENO; OLIVEIRA; CARDOSO, 2019, p. 61).

No entanto, para que a Matemática desenvolva sua função na EJA:

> [...] a contextualização é uma alternativa importantíssima para a permanência do aluno da Educação de Jovens e Adultos na escola, visto que ao associar os conteúdos abordados em sala de aula com a realidade do estudante pode contribuir para o melhor entendimento dos conteúdos, principalmente da área de Matemática ((DAMASCENO; OLIVEIRA; CARDOSO, 2019, p. 64).

Os autores esclarecem que contextualizar a Matemática não é uma tarefa fácil e exige formação por parte do professor. Neste sentido, "[...] o papel a da construção da cidadania que se tem buscado conferir à Educação de Jovens e Adultos pede hoje um cuidado crescente com o aspecto sociocultural da abordagem matemática" (FONSECA, 2018, p. 53). Além disso, a autora aponta que além de contextualizar o conhecimento matemático, por meio de sua origem e evolução, deve-se deixar clara sua finalidade de transformação da realidade do aluno.

Diante do Ensino de Matemática e de sua possibilidade de transformação da realidade do discente, confere ao professor três valores fundamentais para a prática docente: honestidade, compromisso e entusiasmo que "[...] remete-nos a três dimensões, absolutamente

solidárias, da formação do educador matemático de jovens e adultos: sua intimidade com a matemática, sua sensibilidade para com as especificidades da vida adulta, e sua consciência política" (FONSECA, 2018, p. 55). Compreendemos ainda que enquanto docentes da EJA, "precisamos ser muito cautelosos e estar atentos com as relações entre professor, aluno e conhecimento, pois na EJA o processo de ensino-aprendizagem deve ser compartilhado entre professores e alunos" (VANIN, 2012, p. 53).

Nesse movimento, por meio dos relatos das docentes sobre as percepções do Ensino de Matemática na EJA, podemos, de certa forma, compreender sua própria percepção sobre a Matemática e sobre a EJA e suas especificidades. Portanto, este estudo sugere que, mesmo diante da realidade escolar e dos desafios encontrados, as docentes veem a Matemática ensinada na EJA como potencialidade para a construção da cidadania, em que pode promover a equidade, a inserção ou melhoria no mundo do trabalho e, por fim, a inclusão social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-
reflexão".

Paulo Freire

A presente investigação teve como justificativa, questões pessoais que se entrelaçaram às profissionais diante das minhas vivências, promovendo um contexto de construção de uma história de vida cativada pelo município e pela escola lócus da pesquisa, e encantada pela docência na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em que também se estabelece a preocupação com o Ensino de Matemática nessa modalidade.

Assim sendo, a partir dos instrumentos de pesquisa utilizados, buscamos investigar, por meio dos relatos dos professores, a prática docente no Ensino de Matemática, na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques, situada no município de Denise-MT, na perspectiva de responder a seguinte questão: Quais são as principais dificuldades e necessidades formativas, bem como os avanços e melhorias encontradas na prática docente no Ensino de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município mato-grossense de Denise, especificamente na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques?

Nesse movimento de busca para entender a questão-problema, realizamos um estudo sobre a história da EJA no Brasil, e descobrimos que a educação voltada para jovens e adultos tem sido motivo de muitas lutas ao longo dos anos. Destacamos o papel de Paulo Freire frente a movimentos importantes que promoveram avanços significativos para essa etapa da educação.

Além disso, destacamos a LDB nº 9.394/1996, que tornou a EJA integrante da Educação Básica, tornando-a um direto a todo cidadão brasileiro, e sendo ofertada de forma gratuita. Percebemos que embora mudanças significativas tenham sido ocorridas, e que tenham sido consideradas em documentos oficiais, ainda há muito o que se melhorar na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, assim, pontuamos a necessidade de formação para os docentes, e de escolas que atendam às necessidades dos discentes da EJA. Destacamos ainda, o Parecer CEB 11/2000 com funções específicas desta modalidade: a função reparadora, a função qualificadora e a função equalizadora, que é o próprio sentido da EJA.

A criação dos CEJAs em Mato Grosso foi um grande avanço para a Educação de Jovens e Adultos, porém, como as políticas públicas foram mudando a essência desses centros e acabaram desativando a maioria deles, não foi possível apresentar resultados que

comprovem sua eficiência. Ressaltamos, no entanto, que os estudos aqui realizados nos levam a acreditar que a proposta dos CEJAs está interligada às necessidades de alunos jovens e adultos.

Considerando o município de Denise-MT, percebemos uma diminuição no número de matrículas ao longo dos anos, nas três escolas que já ofertaram a modalidade, sendo que no momento da investigação, a escola que oferta a modalidade, lócus desta pesquisa, apresentava um número consideravelmente baixo em relação aos anos anteriores à pandemia da COVID–19. É preciso esclarecer que este estudo não se aprofundou nas causas para a diminuição do número de matrículas e sim, apresentar um quadro situacional.

Na intenção de conhecer a prática docente na EJA, buscamos o que os documentos oficiais e os estudos têm a dizer sobre esse tema. Nessa perspectiva, entendemos que prática docente na EJA precisa considerar a realidade do aluno, suas vivências, sua cultura e suas expectativas, partindo de seus conhecimentos prévios. É de extrema importância abordar questões voltadas para o mundo do trabalho e envolver questões culturais e de direitos e cidadania.

Diante do quadro nacional em que a temática EJA não se encontra, ou se apresenta de forma insuficiente nos currículos das universidades, compreendemos que prática docente na EJA ainda permanece em construção, tendo em vista que não existe uma teoria pedagógica específica para esta modalidade de ensino, necessitando, assim, de estudos que levem a construí-la. Diante disto, estabelecemos um diálogo com a prática docente no Ensino de Matemática na EJA, e apresentar alguns estudos realizados em Mato Grosso que trazem estratégias metodológicas e que contribuem com a prática docente no Ensino de Matemática na EJA.

Sobre o embasamento teórico, buscamos investigar a relação das práticas docentes na EJA com as funções reparadora, qualificadora e atualizadora. Desse modo, durante esta investigação apresentamos algumas pesquisas realizadas, em que o ponto de partida é a formação do professor para que possa desenvolver as funções previstas para a EJA, e o outro estudo traz o lúdico como instrumento de desenvolvimento das funções.

Assim, o primeiro estudo sugere, a partir da formação para o docente, uma prática que englobe e permita a participação de todos os discentes, promovendo a equidade, em que se encontra as funções reparadora e qualificadora. Logo, o professor precisa ver o aluno como um ser em construção e promover uma aprendizagem que se dá na escola e fora dela, se estendendo ao longo da vida, desenvolvendo a função atualizadora.

O segundo estudo apresenta a utilização do lúdico, considerando os conhecimentos prévios e utilizando atividades diversas que promovam a equidade do discentes, promovendo as funções reparadora e qualificadora, ou seja, se a escola for atrativa, o aluno terá interesse em permanecer. E por fim, por meio da inovação e diversificação das atividades, promovendo novas aptidões, vocações e habilidades, poderá desenvolver a função atualizadora.

O terceiro e último estudo apresenta a proposta inicial dos CEJAs em Mato Grosso. Diante de sua forma de oferta de matrículas e de organização do tempo escolar, da organização curricular, do desenvolvimento de suas atividades específicas para a aprendizagem de jovens e adultos, promovem o desenvolvimento das funções reparadora, equalizadora e atualizadora.

No que concerne aos sujeitos da investigação, a pesquisa contou com a participação de seis docentes que atuaram, ou estavam atuando, no Ensino de Matemática na EJA, na referida escola. Foram ao total seis professoras, graduadas em Licenciatura Plena em Matemática pela UNEMAT, *Campus* de Barra do Bugres-MT, sendo três efetivas e três contratadas.

Na busca em responder à questão-problema desta investigação, os relatos das docentes, produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, movimentou três Eixos principais, divididos em Sub-eixos: o primeiro Eixo I– Formação, foi dividido em dois sub-eixos Sub-eixo 1.1 Formação inicial e Sub-eixo 1.2 As necessidades formativas.

Diante do Sub-eixo 1.1, Formação inicial, constatamos que as docentes não formação temática sobre a EJA na graduação, sendo que apenas uma teve experiência com a modalidade no Estagio Supervisionado II. Nesse sentido, verificamos que, apesar dos documentos oficiais garantirem a formação aos docentes, essa temática ainda é pouco refletida nas licenciaturas, sendo um pouco mais estudada nos cursos de Pedagogia. Esse problema acaba refletindo também na ausência de formação no contexto escolar. O estudo nos levou a detectar que a prática pedagógica para EJA ainda se encontra em construção, necessitando de pesquisas e estudos que criem uma teoria pedagógica para esta modalidade.

Em relação ao Sub-eixo 1.2 Necessidades formativas, percebemos uma demanda voltada ao entendimento quanto às necessidades dos alunos da EJA. Percebemos a dificuldade em administrar situações que envolvem a diferença de idade entre professor e aluno, e entre aluno e aluno. Dessa forma, os estudos apontam que estes são fatores que realmente dificultam o trabalho docente, uma vez que a diferença de idade pode constranger os alunos mais velhos e levá-los inclusive à desistência. Assim sendo, a formação para compreensão das

especificidades da EJA, e de como lidar com as diferenças de idade são extremamente necessárias ao professor.

Os relatos também apontaram necessidades formativas que levassem a compreender a homogeneidade vivenciada pelos alunos da EJA, a fim de reconhecer o objeto do conhecimento que seja importante à aprendizagem. Por exemplo, a preocupação da docente em oferecer uma aprendizagem que dialogue com as vivências dos discentes, que é uma das especificidades da EJA, demonstrando aa importância de valorizar os conhecimentos prévios.

Consideramos ainda que a investigação apontou como importante, formações voltadas para o ensino por meio de projetos, pois tal forma de ensino favorece a participação dos alunos. Ainda, percebemos a necessidade de formação que abarque a promoção da interdisciplinaridade do ensino na EJA, como forma de favorecer a aprendizagem. Assim, acreditamos ser papel da gestão escolar, ofertar formação adequada, principalmente para os professores novatos, que busque informar e refletir sobre a estrutura curricular da EJA.

Ao nos referirmos ao Eixo II, Dificuldades Encontradas na prática docente na EJA no Ensino de Matemática, o dividimos em dois Sub-eixos: Sub-eixo 2.1 – Falta de recursos pedagógicos específicos para EJA e Sub-eixo 2.2 – Estratégias para superação das dificuldades. Os excertos analisados no Sub-eixo 2.1 - Falta de recursos pedagógicos específicos para EJA, nos levaram a compreender que tanto a falta de livros didáticos quanto a utilização de livros inadequados que levam a necessidade de adequação de objetos do conhecimento à realidade do aluno, apresentam-se como dificuldades frente ao Ensino de Matemática na EJA. Nesse sentido, observamos que existe a garantia de materiais adequados à realidade da EJA, mas que estes materiais pedagógicos não foram disponibilizados aos docentes da referida escola.

Assim sendo, os estudos nos levaram a entender que a falta de formação específica para a EJA contribuiu para que os docentes apresentem dificuldades em contextualizar os objetos do conhecimento à realidade do aluno, necessidade esta que se dá pela falta de material pedagógico adequado.

Diante disso, destacamos ainda a dificuldade em abordar determinado conteúdo perante a diferença de idade dos discentes numa mesma turma. Fato este que os documentos que regem a EJA consideram como parte da homogeneidade da modalidade, cabendo à escola e ao professor adequar o ensino, no entanto, alguns autores apontam como fator que dificulta a aprendizagem, especialmente dos alunos de mais idade. Diante da realidade vivenciada pela

EJA atualmente, acreditamos que realmente seja um fator que promova dificuldades relacionadas ao Ensino de Matemática.

Na perspectiva de compreender como as docentes superam tais dificuldades, no Sub-eixo 2.2 – Estratégias para superação das dificuldades, percebemos que as docentes se utilizam do conhecimento da realidade dos discentes, de seus conhecimentos prévios, e de situações-problemas reais que busquem englobar todos os alunos, como forma de superar as dificuldades elencadas. Também verificamos a presença do diálogo com as docentes com mais experiência, na busca da construção de práticas docentes que contribuam com o ensino.

Por meio dos relatos, podemos concluir que as docentes estão construindo a sua prática docente na interação de seus conhecimentos adquiridos na graduação, com os alunos e com as experiências das demais professoras da referida escola. Elas demonstram entender a importância dada às especificidades da EJA, que a diferenciam do Ensino Regular. Por outro lado, conforme apontado no decorrer desta investigação, ainda não existe uma teoria pedagógica da EJA. Portanto, a formação continuada no contexto escolar permanece como condição fundamental para a busca de melhorias no Ensino de Matemática nessa modalidade.

Para compreender as percepções das docentes sobre a modalidade EJA, estabelecemos no Eixo – 3 Percepções sobre o Ensino de matemática na EJA, dois Sub-eixos: Sub-eixo 3.1 – Atuação dos órgãos responsáveis para com esta modalidade e Sub-eixo 3.2 - Sub-eixo 3.2– Importância do Ensino de Matemática para os alunos da EJA.

O Sub-eixo 3.1- Atuação dos órgãos responsáveis para com esta modalidade, demonstrou a insatisfação de todas as docentes em relação ao atendimento dado à modalidade pela SEDUC-MT. Tal insatisfação ocorre, principalmente, pela falta de material adequado e pela falta de formação específica para a EJA. Ainda pode ser verificada, a percepção de mudanças constantes e repentinas com essa modalidade de ensino, que pode se tornar um fator de desmotivação para o docente, diante do entendimento da desvalorização atribuída à EJA em comparação ao Ensino de Regular. Assim, este estudo aponta mudanças que vão desde a diminuição dos investimentos financeiros à falta de formação, além da diminuição de carga horária necessária para conclusão das etapas dessa modalidade, que podem interferir no desenvolvimento da aprendizagem.

Por fim, no Sub-eixo 3.2 – Importância do Ensino de Matemática para os alunos da EJA, identificamos que as docentes percebem o Ensino de Matemática como fator de promoção da equidade social, de inserção no trabalho e inclusão social. Nesse sentido, é possível verificar, través dos relatos, que o Ensino de Matemática na EJA é fator importante

na construção da cidadania, para tanto, este ensino deve compreender a realidade do aluno e ser importante para o seu contexto social.

Assim sendo, podemos tecer uma reflexão acerca do Ensino de Matemática, na referida escola, na modalidade EJA, em que acreditamos representar a realidade muitos docentes da EJA atuantes no território nacional, de que a falta de formação inicial acarreta muitas dificuldades. Entretanto, as docentes, por meio do conhecimento adquirido na formação inicial, e do que compreendem na interação com as demais professoras e nas relações com os alunos e suas vivências, têm construído sua prática docente. Logo, compreendem o papel da matemática nessa modalidade, mas necessitam de formações específicas para a EJA e de momentos para partilhar experiências e saberes, pois essa modalidade tem especificidades e que precisa de muitos estudos e de conhecimentos científicos, para que se possa atender suas necessidades.

De uma forma abrangente, mediante esse estudo, em que tecemos reflexões sobre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos deparamos com o fato de que apesar de existirem documentos embasadores que garantem o desenvolvimento de suas atividades a partir de suas especificidades, a EJA não tem recebido condições necessárias para que sejam realmente efetuadas suas funções estabelecidas.

Neste sentido, apontamos a LDB nº 9.394/1996, documento que garante a EJA como integrante da Educação básica, todavia este estudo confirma que esta modalidade não é amparada com a mesmas condições do Ensino Regular, sendo tratada com inferioridade e podemos dizer até mesmo com descaso. Destacamos também o Parecer CEB 11/2000, que garante condições efetivas para o desenvolvimento das funções da EJA: reparadora, equalizadora e atualizadora, em que considera os investimentos financeiros e a formação inicial e continuada necessários e a construção de proposta curricular adequados a realidade desta modalidade, que não são efetivados no chão da escola ou das universidades. Apontamos por fim, a BNCC que é o documento que apresenta a proposta curricular para a Educação Básica, porém não promoveu discussões referentes as especificidades da EJA, atribuindo a esta modalidade as mesmas referencias do Ensino Regular.

O que consideramos com fator de gravidade é que quase três décadas após a promulgação da LDB /96 e mais de uma década após o Parecer CEB/2011, este estudo indica que a EJA ainda não é realmente modalidade integrante da Educação Básica e as suas funções, por muitas vezes são apenas palavras dispostas em um documento oficial. Esse distanciamento entre o que os documentos garantem e a realidade existente na modalidade

EJA, pode ser observado no cenário vivenciado no estado de Mato Grosso, em que a criação dos CEJAs, que no nosso entendimento, se concretizou como um grande passo para inserção efetiva, da Educação de Jovens e Adultos, na Educação básica e para a efetivação de suas funções, se deram por encerrados em sua maioria, sem o tempo necessário para sua avaliação e para o seu aperfeiçoamento. Percebemos, portanto, que por necessidade de investimentos financeiros que adentrariam desde a formação inicial e continuada, estrutura física, merenda escolar, transporte e materiais pedagógicos adequados, os CEJAs acabaram sendo desativados, por haver o entendimento de que demandaria investimentos muito altos, e que não estavam disponíveis. Diante disso, houve um retrocesso, em que foi estabelecido novamente da oferta de educação costumeira para jovens e adultos, que visa apenas a conclusão das etapas e consequentemente a diminuição dos índices. A luz desse entendimento, nos deparamos com uma realidade em que aparentemente, não é perceptível pelos órgãos responsáveis, de que o custo de uma nação desprovida de uma educação de qualidade e que negue aos seus cidadãos o direito a educação, é muito maior que o custo necessário a oferta de uma educação para todos e que promova a cidadania.

Diante desses apontamentos, observa-se ainda um certo “silêncio” ou “conformismo” em relação a esta modalidade de ensino, em que podemos destacar a diminuição ou ausência dos Fóruns que debatiam propostas para EJA, a realização do PNLD/EJA que não acontece desde o ano de 2013, as mudanças curriculares ou de carga horária que ocorrem sem diálogo com os demais envolvidos no processo de ensino, a ausência de formação inicial e continuada que apresenta poucos avanços ao longo dos anos e a diminuição dos recursos financeiros, que são fatores importantes que dificultam a prática docente na EJA.

Todavia, mesmo com o cenário apresentado percebemos avanços e melhorias para com esta modalidade de ensino, em que o professor mesmo sem formação inicial, sem as condições necessárias para o desenvolvimento da prática docente e salariais dignas, esteja construindo sua prática docente com o que lhe é disponibilizado, destacamos também, que os cursos de Pedagogia e algumas licenciaturas já ofertam temáticas sobre a EJA. Evidenciamos ainda, as pesquisas que têm sido desenvolvidas no âmbito nacional e estadual sobre esta modalidade e a criação de documentos como o Dossiê Movimento pela Base (2022), em que apresenta um diagnóstico da EJA no Brasil e busca a reestruturação da BNCC, em que sejam analisadas e consideradas as necessidades e peculiaridades da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos, dessa forma, com este estudo, ter contribuído, mesmo que minimamente para o avanço no conhecimento sobre a modalidade de ensino EJA, pois, segundo as

acalentadoras palavras de Madre Tereza de Calcutá: “Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. Sendo assim, apontamos como futuras possibilidades de investigação inerentes a este estudo, duas temáticas: a primeira em formação docente que mobilize as funções reparadora, equalizadora e atualizadora para desenvolver estratégias de Ensino de Matemática; e a segunda em que aborde o Ensino de Matemática na EJA, pela perspectiva do aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Osvaldo dos Santos. **Saberes produzidos na ação de ensinar matemática na EJA: contribuições para o debate sobre a formação de professores de matemática na UFPA**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará. Belém, PA. 2004. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_28c6365ff0469f2ff07649b872957a6c. Acesso em: 11 out. 2022

AMORIM, Antônio. DUQUES, Maria Luiza. Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente**. Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/22483 Acesso em 12/09/2021.

ANDRADE, Maria Margarida. **Técnicas para elaboração dos trabalhos de graduação**. In: Introdução à metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003. Acesso em: 24 ago. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005

ARAÚJO, Fabrícia Vieira de; CORDEIRO, Karolyna Maciel dos Santos. As políticas públicas educacionais do programa nacional do livro didático: Analisando um livro didático de EJA. **Revista Científica Interdisciplinar. ISSN**, v. 2358, p. 8411, 2015. Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=As+pol%C3%ADticas+p%C3%BAblicas+educacionais+do+programa+nacional+do+livro+did%C3%A1tico%3A+Analisando+um+livro+did%C3%A1tico+de+EJA&btnG=. Acesso em: 12 fev. 2023

ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de. **A Educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá PR. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=CONSIDERA%C3%87%C3%95ES+SOBRE+A+MODELAGEM+MATEM%C3%81TICA+EM+UMA+PERSPECTIVA+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+MATEM%C3%81TICA&btnG=. Acesso em: 15 fev. 2023

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2017.

ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente-tensões na formação. **Movimento-revista de educação**, n. 2. 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32543. Acesso em: 10 nov. 2022

AUSUBEL, David; HANESIAN, Helen; NOVAK, Joseph. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues. **Atividades lúdicas no ensino de física: desafios e possibilidades para a EJA**. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília. Brasília/DF. 2018. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34902/1/2018_AlexandreRodriguesBarbosa.pdf. Acesso em: 12 Jan 2023.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Modelagem Matemática e os Professores**: a questão da formação. Revista Bolema, Rio Claro, n.15, p. 5-23, 2001.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência. 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. Educação de Jovens e Adultos: reflexão sobre as práticas pedagógicas e os processos avaliativos. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/889/877. Acesso em: 09 out. 2022.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **A organização curricular (na política de currículo) da EJA para os CEJAS em Mato Grosso de 2008 a 2011**. Cuiabá, 2013a. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá MT. 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_ba822a48fa34a9f25a846b513460df67. Acesso em: 10 set. 2022

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. A produção da política de currículo da EJA a partir da constituição dos CEJAS. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 474-483, 2013b. disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/18986/10533. Acesso em: 8 set. 2022

BOGNAR, Ivana e FERREIRA, Márcia Santos. Avanços e retrocessos na política de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso/brasil (2008/2017). REVES - **Revista Relações Sociais**, Vol. 02 N. 02. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/ojs/reves. Acesso em 12 set. 2022.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil:** uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP. Araraquara, 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP. Araraquara SP. 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123913/000830529.pdf?sequence. Acesso em: 01 out. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade. memória de uma história de cinquenta anos atrás. **EJA em debate**. Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014. Disponível em https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA . Acesso em: 12 jul. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo**: uma história de pessoas, de letras e palavras. / Participação Ana Maria Araújo Freire. São Paulo. Editora UNESP. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf . Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de educação profissional e tecnológica (SETEC**). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).** Documento Base. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 18 agos. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conferência Nacional da Educação – CONAE 2008.** Documento Final. Brasília-DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** primeiro segmento do ensino fundamental / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 13 de set. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il. : v. 3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-

112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento. Acesso em 17 set. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf. Acesso em: 12 out. 2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (1996). Brasília, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022

BRASIL. Lei nº 11.494/2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Diário Oficial da União, Brasília, 2007. Acesso em: 04 dez 2022

BRASIL. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Brasília: Maio, 2000a. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf. Acesso em 12 set. 2022

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia de Orientações Metodológicas. Brasília, SEF, 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2022

BRITO, Arlete de Jesus. **A História da Matemática e a Educação Matemática na formação de professores**. Educação Matemática em Revista, ano 13, n. 22, p. 11-15, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+Hist%C3%B3ria+da+Matem%C3%A1tica+e+a+Educa%C3%A7%C3%A3o+Matem%C3%A1tica+na+forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores&btnG=. Acesso em: 10 out. 2022

BRUNELLI, Osinéia Albina. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática**. 2012. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT. 2012. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/910/1/DISS_2012_Osin%C3%A9ia%20Albina%20Brunelli.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

BURAK, Dionísio; KLUBER, Tiago Emanuel. Considerações sobre a modelagem matemática em uma perspectiva de Educação Matemática. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 8, p. 33-50, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=CONSIDERA%C3%87%C3%95ES+SOBRE+A+MODELAGEM+MATEM%C3%81TICA+EM+UMA+PERSPECTIVA+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+MATEM%C3%81TICA&btnG=. Acesso em: 12 fev. 2023

CAMARGO, Euguidson Jorge. **A matemática e a construção da cidadania na educação de jovens e adultos**: concepções de professores que atuam no ensino médio em Cuiabá e Várzea Grande – MT. 2012. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá MT. 2012. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/878. Acesso em: 06 fev. 2023.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Identidades Juvenis e Escola.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1204500/Identidades_juvenis_e_escola. Acesso em 02 dez. 2022

CASTRO, Daniela Bonfim de. **Concepções de professores sobre ensino e aprendizagem da geometria plana na Educação de Jovens e Adultos dos CEJAs de Cuiabá/MT**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/284. Acesso em: 05 jan. 2023

CRESWELL, Jhon Ward. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática:** arte ou técnica de explicar e conhecer. 4. Ed. São Paulo: Ática, 1998

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: Uma visão do Estado de Arte. **Revista Acta Scientiae**, vol.4 n°1, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, UBIRATAN. Etnomatemática, justiça social e sustentabilidade. **Estudos avançados**, v. 32, p. 189-204, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152689. Acesso em: 19 jan. 2023

CAVALCANTE FILHO, João da Costa. O uso da pedagogia de projetos como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a qualificação profissional. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 2, n. 03, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+uso+da+pedagogia+de+projetos+como+estrat%C3%A9gia+de+ensino+e+aprendizagem+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Jovens+e+Adultos%3A+contribui%C3%A7%C3%B5es+para+a+qualifica%C3%A7%C3%A3o+profissional.&btnG=. Acesso em: 12 nov. 2022

DAMASCENO Adriana de Assis, OLIVEIRA, Guilherme Saramago, CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. **A contextualização no ensino de matemática na educação de jovens e adultos**. Oliveira, Guilherme Saramago de Metodologia do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos/ Guilherme Saramago de Oliveira (Org.).- Uberlândia, MG: FUCAMP, 2019. Disponível em:. https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2020/01/metodologia-do-ensino-de-matematica-eja.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023

DAMASCENO, Adriana Assis; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves. O ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos: a importância da contextualização. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 29, 2018. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1347. Acesso em: 12 jan. 2023

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p.

147-162, jan./jun. 2012. Disponível em: http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/5210?mode=full. Acesso em: 7 out. 2022

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender:** andragogia e habilidades de aprendizagem. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

ELLENBERG, Jordan. **O Pensamento Matemático**: a ciência de como não estar errado. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

EUGÊNIO, Benedito. Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos:** entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. Belo Horizonte: 2004. 180 f. PUC/MG. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação-Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_EugenioBG_1.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

EVANGELISTA, Marcela Boni. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. **Oralidades**, v. 4, n. 7, p. 169-82, 2010. Disponível em: https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1374458121_ARQUIVO_Texto_ABHO_Unicamp.pdf. Acesso em: 25 set. 2022

FÁVERO, Osmar.; FREITAS, Marinaide. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. Disponível em: http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712/10703. Acesso em: 25 jul. 2022.

FÉLIX, Atalia Serra; FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **A prática pedagógica na educação de jovens e adultos**: contexto prisional. In: Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR. Anais. Porto Velho(RO) UNIR, 2022. Disponível em: <https//www.even3.com.br/anais/XSEMINARIOEDUCA/443656-A-PRATICA-PEDAGOGICA-NA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS--CONTEXTO-PRISIONAL>. Acesso em: 20 jan. 2023

FLAVELL, Jhon . H; MILLER, Patrícia. H. E MILLER, Scott. **Desenvolvimento Cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos especificidades, desafios e contribuições**. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica

FPDEJA/MT, Fórum Permanente de Debates de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso**. Carta a Cidadania**. 2001. Disponível em: http://forumeja.org.br/mt/?q=node/1. Acesso em: 6 dez. 2022

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO José Eustáquio. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a educação popular**. 2007. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2886/2/FPF_PTPF_01_0206.pdf Acesso em: 17 set. 2022.

GARCIA, Juliana de Vietro; MACHADO, Thais; ZERO, Maria Aparecida. O papel do docente na educação de jovens e adultos. **Diálogos Pertinentes**, v. 9, n. 1, p. 65-90, 2013. Disponível em: https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/765. Acesso em: 5 jan. 2023

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. [org]. **Métodos de pesquisa** / coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores: o caso dos professores de Matemática da UFPA**. 2000, 206f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_b748e2f537a70e05d7c1bd57ecaae47b. Acesso em: 18 nov. 2022

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos:** consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1720. Acesso em: 18 jan. 2023

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 out. 2022

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Uma visão socioeducativa da educação como programa de reinserção social na política de execução penal**. In: Revista Vertentes. Universidade Federal Fluminense. 2010. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/elionaldo.pdf. Acesso em: 26 Fev. 2023.

LEAL, Maria Celézia Mendes; RODRIGUES, Rosiane Souza da Silva; NEGREIROS, Cláudia Landin. Ensino remoto de Matemática: a modalidade EJA e as principais dificuldades encontradas pelos alunos. **Zeiki - Revista Interdisciplinar Da Unemat Barra Do Bugres,** *3*(1), 24–34. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/zeiki/article/view/5804. Acesso em: 12 out. 2022

LEITE, Sandra, Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. Curitiba, PR: CRV. 2013.

LELLIS, Lilian Barreto; DA COSTA, Vanderlei Balbino. A Percepção docente sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: The teacher's perception on adult education in Mato Grosso. **Revista Cocar**, v. 11, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4686. Acesso em: 10 nov. 2022

LEMOS, Marlene Emília Pinheiro. Proposta curricular. In: **Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos/ Secretaria da Educação a Distância. Brasília: ministério da educação. SEED, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente**.** São Paulo: Cortez, 1998.

LINO, Carla Marilla Caldeirani. **As contribuições do uso da história da matemática no ensino do teorema de Pitágoras com os alunos da educação de jovens e adultos** (EJA). 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado Ensino e Processos Formativos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181603. Acesso em: 12 jan.2023.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de Metacognição**: para aprender e ensinar melhor. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDOVICO, Renata Lima et al. Entendendo a Magia de Aprender: a psicologia cognitiva da instrução. **Revista PEC/Associação Franciscana Bom Jesus**. Programa de Educação Corporativa. N.1 (2001). Curitiba, 2001.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos Da Escola**. 2012. *2*(2/3). Disponível em: https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.133. Acesso em 15 set. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. **Reunião Anual da ANPED**, v. 21, p. 59-73, 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022

MACIEL, Domicio Magalhaes. **A avaliação no processo de ensino-aprendizagem da matemática, no ensino médio:** uma abordagem formativa sócio-cognitivista. 2003. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Dissertacao_Maciel.pdf. Acesso em: 2 mar. 2023

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo. Editora Atlas S. A. 2003.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da Educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

MARTINS, Ângela Maria Flôres de Jesus; MELO, Ferdinando Santos. O papel da gestão democrática frente à evasão escolar na educação de jovens e adultos. In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PARENTE, Juliano Mota. (Orgs.). Seminário nacional de política e gestão da educação, 2, 2012, Itabaiana, Sergipe. **Cadernos de Trabalho**. p.405-422. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/197148738.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, Rose Mary Kern. Pedagogia e andragogia na construção da Educação de Jovens e Adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 12, n. 1. Uberlândia: Universidade Federalde Uberlândia. Pró Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, 2013, p. 143-153. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520. Acesso em: 6 nov. 2022

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 180/2000 CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. 2000. Disponível em: https://www.sinepe-mt.org.br. Acesso em: 08 de agos.2022

MATO GROSSO. DOEMT. **Resolução normativa 003 2019**. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso de 27 de Novembro de 2019. Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/23424757/NOVO_RESOLU%C3%87AO+03_2019_SOBRE+EJA.pdf/a2ffc0b4-21d6-8ccb-e602-30813087cb4a. Acesso em: 5 nov. 2022

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 005/2011**-CEE/MT Fixa normas para a oferta da Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-MT_cee-mt_00511-ceemt.pdf. Acesso em: 24 jan. 2023

MATO GROSSO. **Orientativo Educação de Jovens e Adultos** EJA. 2021. Mato Grosso, 2021. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16431976/Orientativo+Pedag%C3%B3gi

co+N%C2%B0+001-2021-SAGE-SEDUC+_rotated.pdf/83ff2512-077b-96b9-3fe1-cc556137c503. Acesso em: 12 jul. 2022

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 10, p. 80-99, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Programas+de+materiais+did%C3%A1ticos+para+a+EJA+no+Brasil+%281996-2014%29%3A+trajet%C3%B3ria+e+contradi%C3%A7%C3%B5es&btnG= . Acesso em: 05 jan. 2023

MELO, Ruth Brito; EZEQUIEL, José Elionaldo Ferreira. A educação matemática na EJA (Educação de Jovens e Adultos): um estudo de caso no município de Desterro-PB. **Educação & Tecnologia**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+educa%C3%A7%C3%A3o+matem%C3%A1tica+na+eja+%28educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos%29%3A+um+estudo+de+caso+no+munic%C3%ADpio+de+desterro-pb.+&btnG=. Acesso em: 03 de jan. 2023

MELO, Santana de Jesus Miranda. **Uso da resolução de problemas no ensino de matemática com alunos da educação de jovens e adultos-(EJA).** 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Programa de PósGraduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES,2020. Disponível em: https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/70307798-efba-48b2-8d1c-cdb2c90c678f/content. Acesso em: 12 nov. 2022

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Madureza. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/madureza/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. 21ª Ed. Editora Vozes. Petrópolis. 2002.

MONACO, Rosa Maria Garcia; COCKELL, Marcela. O material didático impresso do Projeto Minerva – curso supletivo de 1º grau – fase II (1973-1979): A dialética das representações na produção das práticas sociais e culturais. XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. **História do Futuro: Ensino, Pesquisa e Divulgação Científica**. 21-25. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1601330041_ARQUIVO_ae8561a2ef702167ac86350e1439d34d.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, Dácio; BARBOSA, Eduardo. **Trabalhando com projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire. 2022. Disponível em https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf. Acesso em 24 jan. 2023.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Pedagogia**: educação e linguagem matemática. Brasília : Universidade de Brasília, 2007. Disponível em http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/i, acesso em 15 jan. 2023

NICODEMOS, Alessandra. **Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador**. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 2013.

NÓVOA, António. Educação 2021: para uma história do futuro. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 171-185, 2014.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVO, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/. Acesso em: 16 fev. 2023

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Organização conceitual e escolarização**. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de; OLIVEIRA, Marta Kohl (Orgs.). Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 81- 99.

OSORIO, Agustin. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAZ, Juarez da Silva. **Formação para os educadores da educação de jovens e adultos**. 2015. Disponível em: http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/arti-cle/viewFile/168/62. Acesso em: 17 set. 2022.

PEREIRA, Gisele Moraes Rezende; LOPES, Érica, Maria Chioca; OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **A modelagem matemática na educação de jovens e adultos. Org.** Oliveira, Guilherme Saramago de. Metodologia do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. Guilherme Saramago de Oliveira (Org.).- Uberlândia, MG: FUCAMP, 2019. Disponível em: https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2020/01/metodologia-do-ensino-de-matematica-eja.pdf. Acesso em 12 jan.2023

PIMENTA. Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Edmara de Castro; ARAUJO, Francisco Antônio Machado. **EJA [recurso eletrônico]: fundamentos, prática educativa e formação docente**. Organizadores. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: um novo aspecto do método matemático. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. 2 reimpressão. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

PORCARO, Rosa Cristina. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, núm. 25, 2011, pp. 39-57. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+desafios+enfrentados+pelo+educador+de+jovens+e+adultos+no+desenvolvimento+de+seu+trabalho+docente&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em:<http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 12 nov. 2022

RÊGO, Rogéria Gaudencio; PAIVA, Jussara Patrícia Andrade Alves. **Tópicos Especiais em Matemática III**. In: ASSIS, A. et al. Licenciatura em Matemática a distância. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

RIBEIRO, Emerson da Silva. **Concepções de professores em avaliação, educação Matemática e educação de jovens e adultos: buscando Interfaces. 2007. 253 f.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=94721. Acesso em: 05 nov. 2023

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. 1993, n. 4 pp. 15-30. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003. Acesso em: 21 out. 2022.

SÁ, Ilydio Pereira. de. **A Educação Matemática Crítica e a Matemática Financeira na Formação de Professore**s. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Universidade Bandeirante de São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/3566/1/ILYDIO%20PEREIRA%20DE%20S%C3%81.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023

SAMPAIO, Mariza Narciso. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, *[S. l.]*, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600. Acesso em: 12 ago. 2022.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago. **Contextualização no ensino-aprendizagem da Matemática:** princípios e práticas. Educação em Rede: formação e prática docente, Cachoeirinha/RS, v. 4, n. 5, p. 59-75, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Contextualiza%C3%A7%C3%A3o+no+ensinoaprendizagem+da+Matem%C3%A1tica%3A+princ%C3%ADpios+e+pr%C3%A1ticas.+&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023

SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética.** Passo Fundo: UPF. 2003.

SANTOS, Santa. M. P. **Brinquedoteca o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Sayonara Martins; GUIMARÃES, Simone Sendim Moreira. **Silenciamentos revelados:** a formação do professor de biologia para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Políticas de formação inicial e continuada de professores. Araquara, SP. Junqueira & Marin Editores. p. 7180-7192, 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição). 205 p.

SECAFIM, Mariana Figueira. **Metacognição no ensino-aprendizagem de porcentagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/3078. Acesso em: 05 jan. 2023

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: tudo junto e misturado**. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-87XHBA. Acesso em: 8 nov. 2022

SILVA, Terezinha Rosa da. **A Matemática cotidiana e a Matemática escolar na Educação de Jovens e Adultos: aproximações e distanciamentos em aulas remotas**. Cuiabá – MT. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2021. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/2705. Acesso em: 5 jan. 2023

SILVA, Maurenilce Lemes da Silva. S586p **Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e Suas Implicações Administrativas, Políticas e Pedagógicas no CEJA de Cáceres - MT. 2019. 186 f.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/MAURENILCE%20LEMES%20DA%20SILVA.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I. **Ler escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender. Porto Alegre: Artmed Editora,2001

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos em formação**, Caxambu: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível: http://29reuniao.anped.org.br/trabal hos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf. Acesso em 10 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª edição. São Paulo, Atlas. 2011

UNESCO. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil. **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória Contemporânea**. 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000378.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

VANIN, Letícia. **Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e a aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Cuiabá-MT**. 2012. 314 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá (MT), 2012. Disponível em: https://ri.ufmt.br/handle/1/3078. Acesso em: 05 jan. 2023

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2012. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398. Acesso em: 12 jan. 2023

VENTURA, Paulo Cezar Santos. Por uma pedagogia de projetos: uma síntese introdutória. **Educação & Tecnologia**, v. 7, n. 1, 2002. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31. Acesso em: 17 nov. 2022

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Um+convite+ao+retorno%3A+relev%C3%A2ncias+no+hist%C3%B3rico+da+EJA+no+Brasil.&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor. acervo.paulofreire.org. Belo Horizonte. 2006. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2515/1/FPF_PTPF_17_0012.pdf. Acesso em 10/08/2022.

APÊNDICES

Apêndice 01 – **Parecer Consubstanciado do CEP**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CEP - UNEMAT

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA ESCOLA ESTADUAL DR. JOAQUIM AUGUSTO DA COSTA MARQUES -DENISE ¿MT

Pesquisador: MARIA CELEZIA MENDES LEAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53786121.9.0000.5166

Instituição Proponente: UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.271.207

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa intitulada "A Prática Docente no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques - Denise – MT", trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, no que se refere aos métodos de pesquisa, será empregada a Pesquisa de Campo e a produção de dados será embasada em narrativas autobiográficas. Os estudos serão acerca da Prática Docente de Professores Licenciados em Matemática, que ensinam este componente curricular na referida modalidade e se justifica na percepção de que muitos docentes Licenciados em Matemática que atuam no referido município não tiveram acesso a estudos sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos na formação inicial e de que no ambiente escolar, pouca ou nenhuma formação voltadas para esse contexto são ofertadas. Neste sentido, considera-se a necessidade de se compreender como os docentes que ensinam matemática têm desenvolvido suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo geral: Estudar a prática docente desenvolvida no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Denise –MT. Portanto, pretende-se realizar um estudo com intuito de identificar, a partir da perspectiva dos professores, as principais dificuldades encontradas pelos docentes no Ensino de Matemática, nessa modalidade; analisar as relações entre os documentos a serem estudados e as narrativas a serem desenvolvidas pelos sujeitos; verificar as necessidades formativas dos docentes.

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados pela pesquisadora são:

Objetivo Primário:

Estudar a prática docente desenvolvida no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Denise –MT.

Objetivo Secundário:

Identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no ensino de Matemática, nessa modalidade; Analisar as relações entre os documentos a serem estudados e as narrativas dos professores; Verificar as necessidades formativas dos docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1862340.pdf	12/01/2022 22:32:16		Aceito
Declaração de Pesquisadores	CURRICULO_LATTES_Claudia_Landin_Negreiros.pdf	12/01/2022 22:30:42	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CURRICULO_LATTES_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	12/01/2022 22:27:19	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_COMPROMISSO_DAS_INSTITUICOES_ENVOLVIDAS_NO_ESTUDO_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	12/01/2022 22:23:45	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_REGISTRO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	12/01/2022 22:22:29	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:25:15	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de concordância	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_USO_DE_IMAGEM_E_SOM_DE_VOZ_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:19:36	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	OFICIO_DE_ENCAMINHAMENTO_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:17:31	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_E_AUTORIZACAO_PARA_USO_DA_INFRAESTRUTURA_ESCOLA_JOAQUIM_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:15:43	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_QUE_A_COLETA_DE_DADOS_NAO_FOI_INICIADA_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:11:47	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_RESPONSABILIDADE_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:09:48	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_INDIVIDUAL_DO_PESQUISADOR_PARTICIPANTE_Maria_Celezia_Mendes_Leal.doc	23/11/2021 21:07:24	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INFRAESTRUTURA_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:02:29	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_DO_PROJETO_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 21:00:35	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUISA_EVOLVENDO_SERES_HUMANOS_Maria_Celezia_Mendes_Leal.pdf	23/11/2021 20:53:34	MARIA CELEZIA MENDES LEAL	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 03 de Março de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Apêndice 02 – Roteiro da entrevista.

Entrevista com os professores que Ensinam Matemática na Escola Estadual Dr. Joaquim Augusto da Costa Marques – Denise-MT

1 – Fale um pouco sobre você, professora.

1.1 – Comente sobre a sua formação inicial (Graduação) em relação à oferta de disciplinas e orientações, estágios voltados à Educação de Jovens e Adultos – EJA

2 – Como você avalia o setor responsável pela modalidade EJA (SEDUC) em relação à prática docente, na busca por melhorias para o Ensino de Matemática, no que tange à oferta de formações, livros didáticos, cursos, desenvolvimento de projetos, avaliações externas?

Insatisfatório ( )

Satisfatório ( )

Bom ( )

Muito Bom ( )

Justifique sua resposta.

3 – Fale um pouco sobre a sua trajetória e as experiências ensinando Matemática na modalidade EJA.

4 – Diante de suas experiências, para você, o que diferencia o Ensino de Matemática na modalidade EJA do ensino dessa disciplina na Educação Básica?

5 - Você percebe diferenças relacionadas à oferta de materiais didáticos, formações continuadas, acompanhamento por parte dos órgãos responsáveis em relação ao Ensino de Matemática ofertado na Educação Básica e da modalidade EJA? Se sim, aponte suas percepções.

6 - Você encontrou ou encontra dificuldades para ensinar Matemática nessa modalidade? Se sim, fale sobre elas.

7 – Como você tem feito para superar as dificuldades encontradas?

8 – Diante das dificuldades citadas, quais temáticas você gostaria de refletir sobre o Ensino de Matemática na modalidade EJA, ou quais providências considera importantes como intervenção para melhoria do trabalho docente?

9 – Na sua percepção, quais são os principais avanços e melhorias no Ensino de Matemática na EJA?