



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA**

**GABRIELA FRANCINE DE MOURA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE O PROFESSOR  
DE MATEMÁTICA DA EJA**

**SEROPÉDICA  
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA**

**GABRIELA FRANCINE DE MOURA SILVA**

**CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE O PROFESSOR  
DE MATEMÁTICA DA EJA**

Monografia apresentada à Banca Examinadora da UFRRJ, como requisito parcial para obtenção do título de Graduado em Matemática na modalidade de Licenciatura em Matemática, sob a orientação da professora Dra. Gisela Maria da Fonseca Pinto.

**SEROPÉDICA  
2020**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA



ATA Nº 3803 / 2020 - DeptM (12.28.01.00.00.00.63)

Nº do Protocolo: 23083.066832/2020-73

Seropédica-RJ, 09 de dezembro de 2020.

A monografia "CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE O PROFESSOR DE MATEMÁTICA DA EJA", apresentada e defendida por GABRIELA FRANCINE DE MOURA SILVA matrícula 201519054-4 foi aprovada pela Banca Examinadora, com conceito "S" recebendo o número 741.

Seropédica, 07 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisela Maria da Fonseca Pinto (**Orientadora**), Prof. Dr. Marcio de Albuquerque Vianna e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Adriana Alves Fernandes Costa.

*(Assinado digitalmente em 11/12/2020 11:41 )*

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
CoordCGPed (12.28.01.00.00.00.67)  
Matrícula: 1106017

*(Assinado digitalmente em 09/12/2020 19:35 )*

GISELA MARIA DA FONSECA PINTO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptM (12.28.01.00.00.00.63)  
Matrícula: 1604226

*(Assinado digitalmente em 10/12/2020 07:45 )*

MARCIO DE ALBUQUERQUE VIANNA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matrícula: 1849562

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **3803**, ano: **2020**, tipo: **ATA**, data de emissão: **09/12/2020** e o código de verificação: **c5bb6cc3c1**

Dedico às minhas avós, Margarida (in memoriam) e Mariinha (in memoriam) que foram a base da nossa família.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a toda minha família, que sempre esteve comigo em todos os momentos, me dando total apoio e amparo, desde o dia que eu decidi sair da minha cidade natal para estudar, passando pela UFF em Volta Redonda até chegar aqui, na UFRRJ em Seropédica.

Em especial a minha mãe, Andrea.

As minhas tias, Nina, Dadinha, Denize e Gesinha.

Ao meu avô João e ao vovô Angelino.

Também às minhas avós, que não estão mais aqui, mas foram muito importante ao longo da minha vida, vó Margarida e vovó Mariinha.

Aos meus amigos de Cruzeiro, que mesmo longe se fizeram presente em todos esses anos, em especial a Aline, Ana Paula, Francine e Leticia.

Aos meus amigos de Volta Redonda, que foi por onde eu passei até chegar aqui, em especial a Marina. E também ao meu grupo de amigas, Clarissa, Flavinha, Marcelle, Raiane e Thaís.

Aos meus primeiros professores da universidade, em especial ao Ivan, Francisca, Edilaine, Honório e Rose.

A todos os meus amigos da Rural, em especial ao André, que é meu melhor amigo até hoje, desde o primeiro período. A Dandara, também minha amiga desde o primeiro período e aos demais que também fizeram parte desta trajetória. E também a Manu, mãe do André que me acolheu sempre que precisei.

Aos meus professores, em especial a Gisela, Eulina, Douglas, Márcio, Aline, Aquino, Orlando e Adriana. Obrigada por terem me formado no que sou hoje.

A professora Amália, que foi minha preceptora em um dos projetos que eu participei.

As meninas do apartamento 324, Maria, Pati, Amanda e Cassiane e também ao nosso vizinho agregado Filippe. Obrigada por terem feito desses anos um pouco mais leve.

As meninas do alojamento, quarto 304, vacaláctica, em especial a Edjane, Ju, Karine e Erick, nosso agregado. E também a Pati Sare. Vocês foram muito importantes nesses meses de quarentena. Obrigada pela companhia em todas as refeições no bandeirão, café da manhã, almoço e janta e por todos os lanches e jantas no quarto.

A minha psicóloga, Paula, que vem me acompanhando desde quase o início da faculdade. Que me ajuda em todos os aspectos da minha vida, que me deu forças para que eu pudesse chegar até aqui um pouco mais leve.

## RESUMO

SILVA, G. F. M. **Concepções de licenciandos em matemática sobre o professor de matemática da EJA**. 2020. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2020.

Esta monografia buscou compreender como o aluno de graduação em matemática concebe a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e a prática docente nela é uma importante discussão para futuros professores. Este projeto tem como objetivo fazer um estudo comparativo com os alunos de graduação em matemática de algumas universidades do Estado do Rio de Janeiro (RJ), evidenciando suas concepções sobre o professor de matemática na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Em busca de alcançar os objetivos propostos e responder à questão principal desta pesquisa, adotou-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, adotando o estudo de caso como procedimento técnico. Com o auxílio da literatura, foi elaborado um questionário que foi utilizado como guia para coleta de dados com os alunos das universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro, enviado através de grupos de *Facebook* e *Whatsapp*, para entender como estes alunos se enxergam na possível futura posição de professor da EJA. Os resultados obtidos sugerem que os licenciandos percebem a importância de se discutir a EJA durante a formação, mas essa é uma modalidade de ensino pouco abordado na graduação.

**Palavras-chave:** Educação para Jovens e Adultos. EJA.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da metodologia proposta.....	24
--	----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Termo de consentimento da pesquisa.....	27
Gráfico 2 - Idade dos participantes da pesquisa. ....	28
Gráfico 3 - Universidade de origem dos participantes do questionário. ....	28
Gráfico 4 - Percentual de conclusão do curso.....	29
Gráfico 5 - Experiência com a modalidade EJA. ....	31
Gráfico 6 - O papel do professor na EJA.....	32
Gráfico 7 - Atuação como professor da EJA. ....	34
Gráfico 8 - Abordagem do professor da EJA.....	35

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>9</b>
1.1	Justificativa	11
1.2	Objetivos	13
1.2.1	Objetivo geral	13
1.2.2	Objetivos específicos	13
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>15</b>
2.1	Um breve panorama atual da EJA no Brasil	15
2.2	(A ausência de) Discussões sobre a EJA na formação inicial de professores ...	17
2.3	O ensino de matemática na EJA e o professor responsável por ele	19
<b>3</b>	<b>MATERIAIS E MÉTODOS</b>	<b>23</b>
3.1	Tipo e natureza do estudo	23
3.2	Descrição da pesquisa	24
3.3	Delimitação do estudo de caso	25
3.4	Coleta e tratamento de dados	25
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>39</b>
	<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIO</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado neste texto trata-se da monografia para concluir o curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seguindo os princípios de como se deve constituir uma monografia, no caso específico do curso de Matemática da Rural, pensou-se numa temática que tivesse relevância na esfera que é denominada Educação Matemática, mas que também mantenha sintonia com os sentimentos e curiosidades da futura professora que a escreve. Sendo assim, o trabalho é construído sobre a temática de Educação para Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente, quais as concepções de futuros Professores de Matemática (PDM) sobre sua atuação na EJA.

A entrada na universidade, nessa narrativa apenas centrada naquele que ingressa num curso de licenciatura em Matemática, pode abafar diversos pensamentos necessários sobre o futuro naquela profissão. Mas isso num momento inicial. Com o tempo, novos temas surgem, discussões frescas trazidas por cientistas acadêmicos sobre o que há de mais moderno naquela área faz com que, muitas vezes, a euforia inicial desse aluno recém chegado vá sendo convertida em outras reflexões para seu caminho como professor de matemática.

Contudo, após diversas discussões sobre o que há de mais tecnológico no ensino de matemática, surge a dúvida sobre a utilização desses recursos e o público alvo. A questão é que nem sempre é possível acesso a isso, e certas características definem quem tem mais, ou menos, contato com o que pode haver de melhor em termos de ensino de matemática. Mas talvez vá além do público do ensino de matemática. Talvez também seja preciso olhar para quem conduz em primeira pessoa esse ensino de matemática.

Nesse trajeto de “ignorar o receptor e focar no fornecedor”, foi pensado um trabalho que abordasse o professor de matemática da EJA. Fui instigada pelo seriado “Segunda Chamada” estrelado pela atriz Deborah Block. Trata-se de uma escola que fornece a EJA. O seriado desenvolve os personagens e suas histórias de vida de maneira a realmente caracterizar uma identidade para cada um, seja aluno ou professor. Essa pluralidade me encantou, enquanto ao mesmo tempo me assustou. De fato, fiquei interessada na temática. percebi que a partir daí que o professor da EJA deve estar disponível para manejar as mais diversas situações que acontecem na sala de aula, com problemas “de adulto”.

Enquanto me via fascinada pelas histórias, tentava as conectar com minhas discussões e reflexões durante meu percurso no curso de matemática na Rural. Não houve tantos momentos em que discute sobre as experiências do PDM da EJA. Aconteceu durante o último estágio, no qual tive a oportunidade de acompanhar aulas da EJA. Foi uma experiência muito boa pra mim, ver aqueles alunos, em sua maioria, com mais idade e com tanta força de vontade para aprender, alunos que passavam o dia todo trabalhando e ainda iam para a escola a noite, alguns levavam consigo para a aula os seus filhos. Eles tinham pouco, bem pouco conhecimento escolar, mas a vontade de aprender era grande. Isso me deixava muitas vezes emocionada, algumas vezes eu não sabia como lidar muito bem, eu não sabia como ensinar de maneira "correta" àqueles alunos que não tiveram oportunidades e estavam ali naquele momento tentando.

Algumas vezes eu tentava ser bem próxima deles, mas nem sempre era possível. Nas vezes que eu consegui foi muito gratificante ouvir suas histórias. Muitos deles sentiam vergonha, principalmente aqueles que não eram tão mais velhos, aqueles que tinham quase a mesma idade que eu, sentiam um pouco de vergonha e não aceitavam muito bem a minha ajuda, outras vezes eles negavam. Eu tentava sempre respeitar a vontade deles, mas as vezes eu achava importante chegar mais perto, tentar passar confiança para também ganhar. Será que é assim que um professor de matemática da EJA se sente? Mais ainda, será que o futuro PDM pensa em como o PDM da EJA se sente?

O grande ponto que mostra a pertinência deste trabalho é que não é entendido ou verificado como o futuro PDM se imagina na posição de PDM da EJA. Ressalta-se também que, algumas vezes, nem como PDM o licenciando em matemática se vê. É de grande relevância que um trabalho estude o perfil (ou os perfis) do PDM da EJA e que o resultado dessa pesquisa ressoe nos futuros PDM. É preciso que o licenciando em matemática se veja como professor da EJA e que ele se entenda como capaz de lidar com a diversidade de narrativas presentes nesse contexto.

Com o objetivo principal de conscientizar os futuros professores de matemática, o trabalho estuda a legislação acerca da EJA para, em seguida, traçar o perfil existente do PDM da EJA a partir de estudos e registros científicos acerca desta temática. Com a busca desse perfil e exposição do mesmo para os licenciandos, podemos deixar explícita qual a posição em que os mesmos se

encontrariam como PDM da EJA.

Assim, apliquei um questionário para analisar a percepção dos licenciandos sobre o PDM da EJA, assim como a maneira a qual eles se observam ao ocuparem este espaço. O trabalho pretende verificar se a hipótese de que, além do licenciando em matemática não conhecer o perfil específico do PDM da EJA, ele, poucas vezes, se põe nesta posição.

Em uma reflexão final sobre as conexões feitas entre as experiências vividas no estágio supervisionado de licenciatura, as observadas no seriado de TV “Segunda Chamada” e as que muitos professores e futuros professores de matemática vivenciarão, percebe-se que muito pouco é feito na graduação para que o licenciando em matemática entenda as competências específicas do PDM da EJA. Assim pretendo, mesmo que de forma ainda preliminar neste estudo inicial, mostrar que o PDM da EJA tem especificidades que precisam ser estudadas e entendidas. Mais que isso, quando se trata de aprender, neste trabalho, a matemática, ninguém deve ser deixado para trás.

## **1.1 Justificativa**

O primeiro passo para entender a pertinência do estudo é inserir a discussão sobre o PDM da EJA em um trabalho de graduação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, é importante a “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Sendo a EJA uma modalidade de ensino, as discussões sobre a mesma precisam existir na graduação, gerando assim discussões e reflexões, desencadeando o desenvolvimento da prática docente do professor da EJA.

Compreender como o aluno de graduação em matemática concebe a EJA e a prática docente nela é um passo que nos aproxima de uma discussão palpável para esses futuros professores. Num novo contexto construído para o acontecimento destas reflexões, licenciandos começam a imaginar o cenário em que se dispõe a EJA. Olhando de maneira mais sincera, podemos afirmar que não existe discussão suficiente sobre a EJA na licenciatura em matemática.

deste artigo dá conta da necessidade premente de se enfrentar a ausência de estudos referentes à EJA durante a formação inicial dos profissionais que atuam na educação de jovens e adultos, não deixando a cargo somente das instituições que ofertam a EJA ou dos próprios professores a responsabilidade por estudar a EJA mediante formação “continuada”. Neste caso, ironicamente só se configuraria formação continuada se tivesse ocorrido uma formação inicial anterior. No caso da EJA, poder-se-ia falar mais adequadamente em formação em serviço uma vez que muitos professores que atuam na modalidade, nunca discutiram sobre EJA antes de iniciarem sua atuação profissional. (MAMONA, 2015, p. 9)

Assim, torna-se preciso reiterar as obrigações dos cursos de formação de professores, visto que “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Conhecer a realidade da EJA e contrastá-la com concepções prévias produz um momento essencial de desconstrução de estigmas e traz o conhecimento real do que é, de fato, a EJA no Brasil.

A desproporcionalidade entre estudos que envolvem a EJA e os demais produzidos na formação de professores também é dado que deve ser ressaltado. Ao considerar a abrangência desta modalidade, entende-se que é necessário que exista uma preocupação mais consistente sobre esta temática durante o curso das licenciaturas e, conseqüentemente, é preciso mais produção que aborda este assunto, especialmente no que toca a educação matemática. Isso fica nítido ao analisar a fala de Ventura (2013), que ressalta:

(...) o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades, perceptível também pela escassez de produção acadêmica sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Dentre os que existem, a maior parte trata de práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica. (VENTURA, 2013, p.3)

Dialogar sobre diversidade é fundamental para a formação, sem amarras profissionais. Parte de se tornar humano envolve compreender o diferente, entender que pessoas vão apresentar histórias distintas e isso é fruto de como nossa sociedade se constrói, assim como cada ser humano, individualmente, é. Principalmente, se faz necessário refletir e discutir que nem sempre nosso caminho é traçado a partir de escolhas voluntárias e isso é uma constante quando olhamos a EJA: “é de suma importância na formação de educadores/as a promoção de discussões críticas sobre argumentos voltados para legitimação de desigualdades

sociais, a partir de uma apropriação equivocada e de generalizações distorcidas de conhecimentos produzidos pela Biologia” (MADUREIRA e BRANCO, 2015, p.7).

Quando se trata da formação do PDM, não é aconselhável que exista uma unanimidade metodológica neste processo. O estudo propõe que o licenciando em matemática tenha um momento de reflexão e escuta dos seus sentimentos sobre sua formação atual e atuação futura. Oportunidades como essa são essenciais para o desenvolvimento do futuro PDM, diferenciando-se de diversas outras que ele teve na sala de aula da graduação.

(...) é cada vez mais essencial que as instituições formadoras pensem os momentos formativos nos quais se possibilite que professor e os licenciandos busquem colaborativamente a compreensão do contexto de atuação, a identificação de suas necessidades, sem reduzi-las a uma técnica, mas como processo constitutivo permanente de reflexão crítica. (LIMA et al, 2019, p.9)

A importância do trabalho aqui realizado não se restringe a uma frase. É necessário que se produza sobre a EJA, que o futuro PDM de matemática reflita constantemente sobre sua formação, que pense sobre a atuação docente que virá e, principalmente, que utilize de seu tempo para buscar entender a diversidade de cenários que poderá vivenciar após formado, entrando em contato com a rica diversidade de narrativas que é observada quando se é professor.

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo geral**

A pesquisa será delineada com o objetivo principal de investigar as concepções do aluno da graduação em matemática em algumas universidades do Rio de Janeiro sobre atuação do professor de matemática na modalidade EJA e entender como eles se enxergam nessa posição.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Em busca de atingir o objetivo proposto, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever a prática pedagógica, ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos (EJA) e conceituar essa modalidade utilizando artigos e a legislação

referente a EJA.

- b) Identificar o perfil do professor de matemática da EJA a partir de artigos e estudos anteriores.
- c) Aplicar um questionário para verificar as concepções dos licenciandos em matemática sobre o professor da EJA.
- d) Analisar como os futuros professores se enxergam no papel de PDM na EJA.
- e) Buscar diferenças entre as respostas utilizando variáveis como idade, natureza da instituição de ensino do aluno (pública ou privada) e vivências pré-existentes na EJA.

## **2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

A revisão bibliográfica foi elaborada de acordo com os tópicos principais desta pesquisa. Para expor os conteúdos fundamentais referentes à questão problema deste estudo, apresento neste capítulo o referencial teórico adotado sobre a Educação para Jovens e Adultos, as discussões sobre a formação inicial de professores e o ensino de matemática na EJA.

### **2.1 Um breve panorama atual da EJA no Brasil**

A primeira ação a ser tomada para que seja iniciada a discussão teórica neste texto é conceituar a EJA. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que possui embasamento legal para sua existência e, no Brasil, tem raízes que datam do período Brasil Colônia. Contudo, uma instrução que já teve caráter estritamente religioso hoje possui um perfil completamente diferente.

O caminho percorrido pelo que hoje chamamos de EJA começa com doutrinação advinda da Igreja Católica e, com o tempo, vai se transformando num processo de combate ao analfabetismo da população já na fase adulta, como sugere Porcaro (2004). Conforme os anos passavam, a abrangência dessa alfabetização aumentava com medidas como novos horários para que esse público frequentasse as aulas. Com novas influências teóricas, especialmente a de Paulo Freire, o analfabetismo passou de causa da pobreza e marginalização para consequência delas, além de que ideias como educação e alfabetização começaram a ser tratadas separadamente e de formas distintas.

A política foi fator crucial no que se seguiu, afirmam Lopes e Souza (2005). Ideias como as de Freire foram freadas e a EJA perde grande parte do seu papel social como formadora de senso crítico, sendo influenciadas por uma visão tecnicista da educação. Conforme aconteciam novas alterações políticas, avanços na EJA ganhavam corpo. Surgiam projetos pós-alfabetização e é fixada a responsabilidade de proporcionar o ensino fundamental de maneira universal.

Já na constituição de 1988 encontramos uma explícita referência à EJA, no art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2016). Novas maneiras de se lidar com a EJA

tomaram frente nos anos 90. Iniciativas de cada estado brasileiro surgiram com mais força e, aliadas às forças do Estado, deram seguimento à caminhada da modalidade. Era necessário se imaginar formas mais criativas de se pensar a educação e isso foi, e ainda é, uma questão para a EJA. Em 1996 é constituída a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e, a partir de agora, pela relevância para o trabalho aqui construído, falaremos de maneira mais detalhada.

Utilizando novamente Lopes e Souza (2005, p.2), sintetizamos (muito) a EJA como “uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada”. Para a LDB, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

Recorrendo ao Parecer 11/2000 (CURY, 2000), documento-chave da EJA encontramos, sua clara demonstração política e formadora de uma maneira mais abrangente. Funções descritas como papéis da EJA na sociedade como a reparadora (e o princípio de educação como direito), a equalizadora, (que pressupõe igualdade de oportunidades e universalização acesso) e a qualificadora (relacionada à educação permanente) dão vista à um horizonte claro do que se imagina como meta para esta modalidade educacional. O documento oficializa a influência freiriana na construção de uma ideologia para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Para esboçar um panorama geral da EJA na atualidade, é preciso tomar conhecimento de uma característica essencial: a pluralidade de histórias. Mais que na modalidade padrão, a EJA possui, dentro da mesma sala de aula, as mais diferentes e singulares narrativas. Isso se torna nítido nas palavras de Nascimento (2015), ao dizer que:

No universo da sala de aula estão presentes as diversas manifestações das práticas relacionadas às vivências socioculturais. O contexto de diversidade cultural e também etária reflete na organização pedagógica da EJA e sugere novas práticas para o trabalho com o público jovem e adulto. (NASCIMENTO, 2015, p. 2)

Uma característica evidente da EJA é a diferença. Não há um padrão de aluno, nem há como delinear com exatidão um perfil firme de “aluno da EJA”, mas isso também é uma característica de outras modalidades de ensino. Contudo,

especificamente na EJA o aspecto da idade é totalmente imprevisível, podendo ser formado por um público ainda jovem, mas já mais velho que as turmas da modalidade regular, ou adultos ou ainda pelo público da terceira idade. Esta pluralidade presente na EJA possui dois lados. Apesar de possuir enorme valor cultural e social, carregando consigo uma bagagem das mais diversas experiências, requer que o ato de ensinar para os “donos” dessas bagagens seja tão plural quanto suas histórias. Se para ensinar precisamos analisar o contexto do educando, então na EJA temos incontáveis análises a se fazer. Ainda à luz de Nascimento (2015, p.4) “essas características perpassam a organização do trabalho pedagógico na escola, podendo promover as aprendizagens ou, na ausência, acelerar o processo de exclusão”.

Temos assim, a história do próprio público da EJA como fator central para o entendimento de um suposto panorama geral. Voltando à definição de EJA vista no início do capítulo, verifica-se que o acesso à educação formal, foi, por algum motivo e em algum momento da vida, negado às pessoas que hoje estudam graças à EJA. Levando em conta que o sistema educacional como um todo é subordinado ao cenário político e estrutura social vigente, a EJA se mostra uma medida de influências suaves no todo. Qualquer sistema educacional que desafie o capital é delimitado por quem o implementa, transformando-o num placebo para a desigualdade, ou num analgésico apenas destinado a dores pontuais. Nas palavras de Rummert (2007):

Com a preocupação de não promover mudanças estruturais na ordem societária, são implementadas medidas que visam a minimizar, de forma superficial, as consequências das opções político-econômicas das forças dominantes, condicionadas por interesses corporativos do capital e pelo alinhamento subordinado do país ao quadro hegemônico internacional. (RUMMERT, 2007, p. 12)

Esta relação de dependência entre política e educação, tão presente na EJA, pode não ser tão intuitiva quanto parece. Com isso, faz-se necessário entender como futuros PDM percebem essa relação e, de maneira mais geral, como veem a EJA.

## **2.2 (A ausência de) Discussões sobre a EJA na formação inicial de professores**

Esta parte do texto traz uma questão um tanto complicada, mas que tem muito a acrescentar na discussão geral do trabalho. Para analisar como a EJA é vista por futuros professores, é preciso primeiramente entender onde a EJA se mostra presente na formação desses indivíduos. Assim, ao compreender que a formação de um professor da EJA inicia-se na licenciatura, procuramos encontrar os vestígios dos ensinamentos construídos durante a formação inicial do professor sobre esta modalidade, os quais podem ser verificados no material consultado durante a escrita deste trabalho.

Primeiramente, faz-se pertinente lembrar o que Ventura (2013), comenta sobre a presença (ausência) da EJA nas licenciaturas. Ela explicita a necessidade de uma discussão mais intensa acerca do cenário o qual a prática educacional na EJA constrói. Isso fica explícito no trabalho de Soares e Simões (2014, p.3), no qual é dito que “as ações das universidades com relação à 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”.

A discussão acerca de metodologia de ensino, perfil de aluno e professor, relação docente/discente, entre outras características do processo educacional na EJA, não pode estar contida apenas num debate que considera qualquer modalidade de ensino. A EJA precisa ter suas especificidades respeitadas e discutidas na prática e na teoria. Alves (2018) ressalta que não é isso que acontece:

“mesmo a EJA sendo uma modalidade de ensino com pouca ou até quase nenhuma forma de investimento por parte das políticas públicas, os cursos ofertados abrangem toda a educação básica, e não são voltados especificamente para esta área de ensino” (ALVES, 2018, p. 37)

Ainda utilizando o trabalho de Alves (2018), é, de fato, importante discutir toda a educação básica em qualquer tipo de curso para formar professores. Contudo, não podemos só discutir a educação básica como uma única expressão do processo educacional. É necessário que exista algum tipo de orientação específica para a EJA dentro da formação inicial do professor da educação básica, já que, segundo a autora, o professor da EJA é refém de formação continuada e prática docente para ter mínimas noções das especificidades desta modalidade. Nas palavras de Soares

(2011, p. 6), “a realização de um trabalho adequado à EJA requer que a instituição tenha uma organização própria voltada ao atendimento das necessidades de seus educandos”.

Amorim e Duques (2017) trazem em seu texto visões de educadores da EJA sobre sua própria formação como professores. No decorrer do texto fica explícito ao observar estes depoimentos que a formação para as especificidades da EJA não se deu durante a licenciatura. Contextualizando com estas narrativas, os autores apresentam dados que comprovam como a EJA é negligenciada na formação inicial dos professores e como disciplinas voltadas para esta modalidade são ausentes nos currículos das licenciaturas.

“Acredita-se que os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas devem inserir em seus currículos as questões que envolvem a modalidade de EJA, já que os estudantes de graduação, ao se tornarem profissionais da educação, poderão ser encaminhados para o trabalho na EJA. Uma vez atuando na modalidade, esses profissionais precisarão de uma formação específica que lhes permita atuar.” (AMORIM, DUQUES, 2017, p. 10-11)

Evidenciar o silêncio que assola as licenciaturas quando o assunto é a EJA é, de maneira triste, abrir mão de conhecimento sobre a construção da história educacional brasileira. Como já foi visto no texto, as mudanças na EJA acompanham os passos que a nossa sociedade deu para chegar até aqui. Sendo assim, recorremos a Murça. et.al (2013, p.11), quando dizem que “perde-se dessa maneira o conhecimento acerca das origens da educação no país, pois a EJA na história do Brasil apresentou variações demonstrando estar interligada com as modificações políticas e sociais do país.”

Constatada em teoria a ausência de discussões e aprofundamentos nos assuntos da EJA durante a formação inicial do professor, torna-se pertinente então entendermos como o ensino de matemática acontece na EJA. A maneira que ele se expressa nesta modalidade pode nos levar a reflexões sobre as relações entre o que se ensina de didática da matemática nas licenciaturas, o que existe de prática pedagógica em matemática na educação básica e o que acontece do lado de dentro das salas de aula da EJA.

### **2.3 O ensino de matemática na EJA e o professor responsável por ele**

Para encerrar a apresentação do referencial teórico deste estudo, é necessária a apresentação de autores que dissertam sobre o trabalho de ensino de matemática que é realizado na modalidade da EJA. Uma das principais características que evidencia a especificidade da EJA é a existência de memórias prévias em relação à experiência desses alunos com uma formação escolar em matemática anterior à que vivenciam hoje.

Sobre isso, Fonseca (2001) explora a importância de se verificar a interação aluno e memórias de experiências matemáticas escolar. Para a autora é fundamental que o professor trate as vivências em matemática dos alunos como fonte de inspiração para decidir e organizar a metodologia de ensino. Não é viável, neste caso, que as interações matemática-aluno que já aconteceram sejam descartadas ou desconsideradas, mas sim que elas sejam resgatadas e ressignificadas para que o aluno, por si mesmo, se veja e se reconstrua no processo de aprendizagem.

Essas reminiscências, por que conformam as (e se conformam nas) interações discursivas de alunos e professores da EJA, motivadas e realizadas justamente numa nova oportunidade escolar de aprendizado da matemática, instituem a uns e outros como atores sociais, e os constituem como sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. (FONSECA, 2001, p. 14)

A tendência de uma educação matemática que preza pelos saberes já intrínsecos ao aluno é algo em constante evolução. Isso se torna ainda mais latente na EJA. Especialmente na EJA, não há sentido numa matemática que esteja centrada nela própria. Técnicas que utilizam a interdisciplinaridade e problemas cotidianos práticos para basear o ensino da matemática devem ser valorizadas com prioridade no contexto da EJA. Rodrigues (2008) concorda com isso, afirmando que:

É preciso considerar que os jovens e adultos dominam noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva, também é certo que eles trazem este conhecimento para o espaço escolar, devendo este fato ser considerado pelo educador como ponto de partida para a aprendizagem das representações simbólicas convencionais. (RODRIGUES, 2008, p. 70)

Esta mesma pesquisa faz uma análise da prática docente de professores da EJA na cidade de Santa Maria - RS. Ele encontra uma situação em que a prática docente não respeita fundamentos instituídos legalmente sobre a EJA. Fatores como o *aprender a aprender* e a educação voltada para a cidadania, que requerem a

flexibilidade de conteúdos e aproveitamento dos conhecimentos trazidos pelos alunos, são negligenciados pelos professores, de acordo com a análise dos planos de aula: “Em suma, os professores repetem, essencialmente, os modelos tradicionais de dar aula, isto é, exposição do conteúdo seguido da proposição de uma lista de exercícios” (RODRIGUES, 2008, p. 171).

Um ensino matemático tradicional, meramente técnico, pode ter influências ainda mais significativas na EJA. Por ser um público que também possui lacunas na obtenção da linguagem formal, a matemática técnica, cujo ensino não considera as alterações de comunicações entre o material a ser utilizado como mediador da aprendizagem e o educando, pode ser ainda menos acessível ao público da EJA.

Para Kooro e Lopes (2007), o professor deve funcionar como tradutor do conhecimento matemático, possibilitando que o aluno consiga construir seus saberes matemáticos sem interferência das variações linguísticas entre coloquialidade e formalidade. Segundo as autoras, é imprescindível que o professor da EJA tenha consciência da sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa consciência deve desencadear uma reflexão constante da prática docente e a busca por novas maneiras de aperfeiçoar a prática, como a formação continuada e socialização das experiências docentes com outros PDM da EJA.

A variedade de narrativas presentes numa sala de aula da EJA é um dos fatores mais complexos de se lidar. Como conciliar tantas maneiras distintas e muito concretas, visto que se trata de jovens e adultos, de se entender a sua própria atuação no mundo? Essa é uma das funções do professor de matemática na EJA, buscar um ponto intermediário às direções das diversas formas de ser indivíduo que já tem estruturas ideológicas consideravelmente rígidas. Sobre isso, Garcia e Cardoso comentam que:

A EJA traz situações ao professor e ao pesquisador que são intrigantes e desafiadoras. Ao atender um público de faixa etária bastante heterogênea, o professor de EJA lida com dificuldades relacionadas à metodologia de ensino, às diferenças cognitivas dos alunos, diferenças de experiência de vida e de visão de mundo, e também com problemas relativos à afetividade e autoestima no ambiente escolar. (GARCIA; CARDOSO, 2018, p. 3)

O mesmo estudo ainda afirma a dificuldade de tradução, já sinalizada como necessária, que os professores têm ao utilizar um material didático que foi produzido

sem ser pensado na EJA. Mesmo que exista o entendimento da responsabilidade do professor em falar de igual para igual com seu aluno, é preciso também botar ser realista ao ponto de entender que o professor da EJA possui limitações além do seu alcance. Entre elas estão o material didático desconexo com a realidade da EJA, uma formação inicial que não se preocupa suficientemente com esta modalidade e a própria inadequação do currículo escolar para com as necessidades dos jovens e adultos.

O professor da EJA se sente desamparado quanto às atitudes a tomar com relação ao programa curricular. Assim, o professor se sente obrigado a aplicar na EJA as mesmas práticas docentes que aplica no ensino regular. Porém, o tempo de escola na EJA é metade do tempo do ensino regular. Além disso, o público que a EJA atende é diferente – tem outras necessidades e outras possibilidades de dedicação – que o do ensino regular. Dessa forma, o professor sabe que não terá como cumprir seu programa e nem obterá sucesso no ensino da matemática. Isso gera um grande desgaste e muita insatisfação dos professores. (GARCIA; CARDOSO, 2018, p. 10-11)

O professor sabe que para um processo de ensino-aprendizagem significativo na EJA é preciso que currículo, material didático e prática pedagógica sejam direcionadas e pensadas de acordo com o público alvo, mas isso não acontece de fato, o que leva a sala de aula da EJA a se apresentar, muitas vezes, como um cenário onde prática e teoria não estão em sintonia. Na realidade o que se tem em sala de aula é, geralmente, a utilização do currículo, material didático e prática pedagógica que se fazem presentes na modalidade padrão de ensino. O referencial teórico apresentado nos leva a refletir sobre o que faz um professor de matemática se tornar professor da EJA e, tendo em vista os espaços não preenchidos na formação docente, a vivência como professor da EJA configura um panorama de aprendizagem “na marra” para cumprir essa função.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho que consiste em um estudo de caso voltado para análise das concepções do aluno da graduação em matemática sobre o professor de matemática na modalidade EJA.

No geral, uma pesquisa requer a descrição de seus métodos e procedimentos, o que significa definir uma estratégia de investigação, identificando o melhor caminho para sair de um ponto e chegar aos objetivos propostos. Segundo Lakatos e Marconi (2005), método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando decisões.

#### **3.1 Tipo e natureza do estudo**

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa pode ser classificada como qualitativa, uma vez que não utilizou técnicas ou métodos estatísticos no tratamento dos dados. Para Silva e Menezes (2001, p. 20), nas pesquisas qualitativas, “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Utilizando técnicas descritivas, “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa apresenta um caráter exploratório, sendo definida por Gil (2002, p. 45) como a pesquisa “que tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema, tendo em vista a torná-lo mais explícito”.

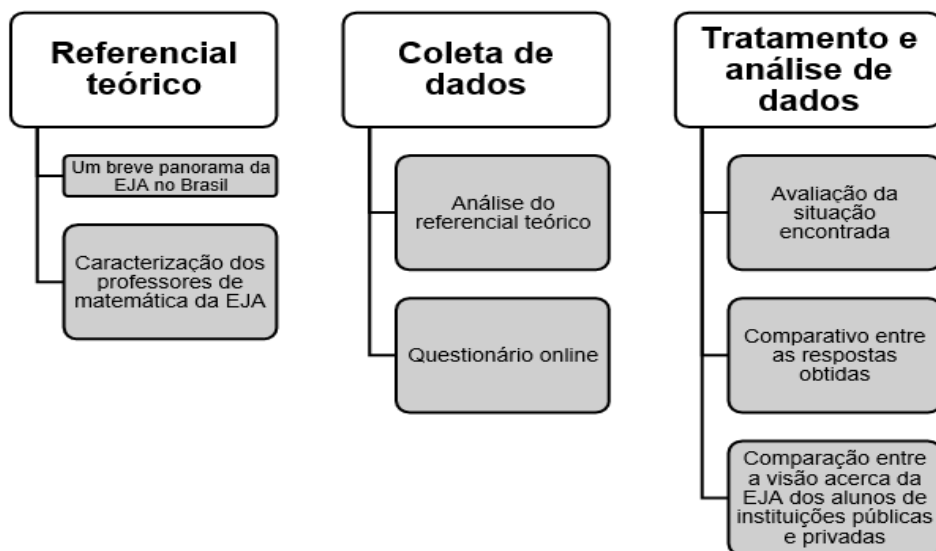
Embora existam diversas classificações, segue-se que o procedimento técnico adotado para evidenciar as percepções dos alunos de graduação em matemática quanto ao ensino da EJA foi o estudo de caso, pois o detalhamento foi feito através de pesquisa de campo com o objetivo de se adquirir conhecimentos e informações acerca da vivência de cada licenciando. Para Silva e Menezes (2001, p.21), esse procedimento é utilizado “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

### 3.2 Descrição da pesquisa

Para a construção do referencial teórico foi realizada pesquisa documental acerca dos temas relacionados ao trabalho, elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, através de consulta em diversas fontes, como livros, teses, dissertações, periódicos, artigos, entre outros (SILVA; MENEZES, 2001). Os principais tópicos abordados foram em relação à Educação Matemática e a experiência dos docentes no ensino da EJA.

A seguir, tem-se um esquema visual de toda metodologia.

Figura 1 - Fluxograma da metodologia proposta.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Com base nos conhecimentos adquiridos, definiu-se uma sequência de investigação para a coleta de dados para realização do estudo de caso. Esta fase do estudo iniciou-se com a pesquisa documental em textos da área, a fim de levantar as principais questões a serem abordadas. Em seguida, montou-se o questionário (ANEXO I) para ser aplicado à alunos das instituições públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro.

O questionário foi criado através do *Google Forms* e divulgado de forma online através de *Facebook* e *Whatsapp* para amigos da própria Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e demais universidades. Ao todo, foi possível atingir

alunos de 7 (sete) universidades diferentes, sendo elas: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC).

O próximo passo deu-se a partir da ordenação e tabulação dos dados obtidos. Por fim, realizou-se a análise final com os resultados obtidos com o estudo de caso, explicitando as conclusões obtidas com a avaliação comparativa entre as respostas dos alunos, utilizando variáveis como gênero, natureza da instituição de ensino do aluno (pública ou privada) e vivências pré-existentes na EJA.

### **3.3 Delimitação do estudo de caso**

De acordo com o que foi levantado com o referencial teórico e a análise documental, destacou-se os principais problemas para essa pesquisa. Na acepção científica, “problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 2002, p. 49).

As questões levantadas são variáveis que dizem respeito aos aspectos estudados, que deverão ser rastreados para que se obtenha as respostas para os objetivos previamente definidos.

Devido à natureza qualitativa deste trabalho, as principais questões levantadas estão descritas a seguir:

- a) Os alunos de licenciatura em Matemática do Rio de Janeiro possuem experiência com o ensino da EJA?
- b) Qual o impacto na formação profissional causado pela ausência de discussões sobre a EJA na formação inicial de professores?
- c) O que pode diferenciar um professor de matemática para a EJA?
- d) O professor de matemática deve ter um olhar diferenciado para essa modalidade de ensino?
- e) Como futuros professores, os licenciandos em matemática se enxergam no papel de professor de matemática da EJA?

### **3.4 Coleta e tratamento de dados**

A coleta de dados representa uma fase importante do projeto de pesquisa, pois está diretamente relacionada com o problema da pesquisa e busca obter elementos para que os objetivos propostos possam ser alcançados (SILVA; MENEZES, 2001).

Segundo Lakatos e Marconi (2005), a coleta de dados 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. Portanto, a escolha certa dos instrumentos de coleta e das técnicas são dois procedimentos muito significativos ao longo do processo de pesquisa.

Para Yin (2015), os dados a serem coletados em estudos de caso podem se basear em muitas fontes de evidência, que podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos.

Neste trabalho, a coleta de dados foi realizada através de análises documentais de ordem direta e indireta, além de observação. A análise documental indireta tem o propósito de colher informações prévias sobre a área de interesse, permitindo a elaboração do estado da arte acerca do tema estudado (LAKATOS; MARCONI, 2005). Incluiu o levantamento de informações em teses e dissertações e uma pesquisa documental com base em livros, periódicos, artigos de trabalhos em congressos, seminários e internet, relatórios, publicações técnicas e etc.

A análise documental direta tem o propósito de realizar o levantamento de dados no próprio local de realização da pesquisa, onde os fenômenos ocorrem (GIL, 2002). A autora realizou a aplicação de questionário online, em busca de levantar dados suficientes para responder às questões-problema da pesquisa.

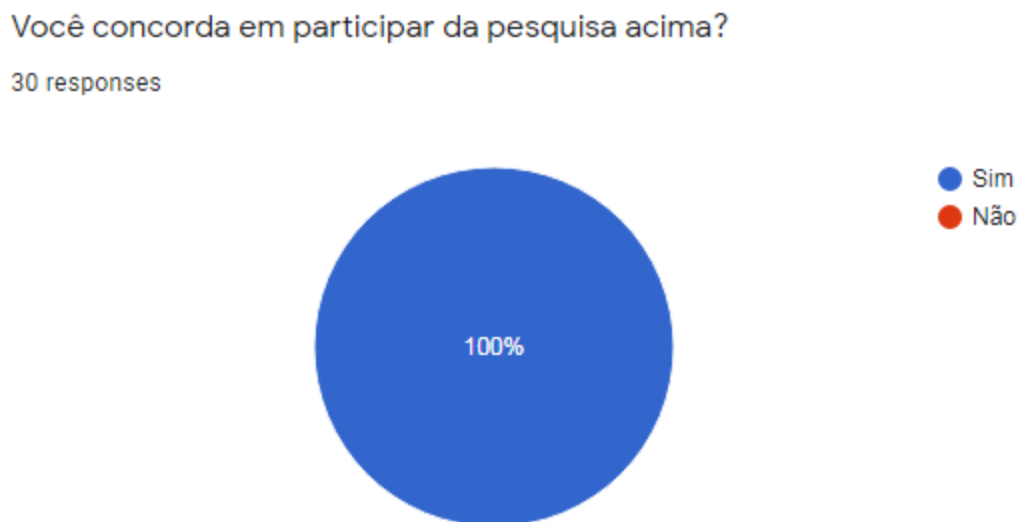
Concluída a coleta de dados, os dados foram tabulados em forma de tabelas e gráficos, complementando as informações levantadas para que a análise fosse feita de forma simples, clara e objetiva, possibilitando realizar os comparativos necessários para atingir o objetivo desta pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão discutidos os resultados da pesquisa realizada através de questionário *online* pelo *Google Forms*<sup>1</sup> e endereçada a estudantes de graduação em matemática das universidades do estado do Rio de Janeiro, conforme exposto na metodologia.

O questionário recebeu ao todo 30 (trinta) respostas e, de acordo com o termo de consentimento, todos os respondentes concordaram que as respostas fossem divulgadas e utilizadas para esta análise.

Gráfico 1 - Termo de consentimento da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

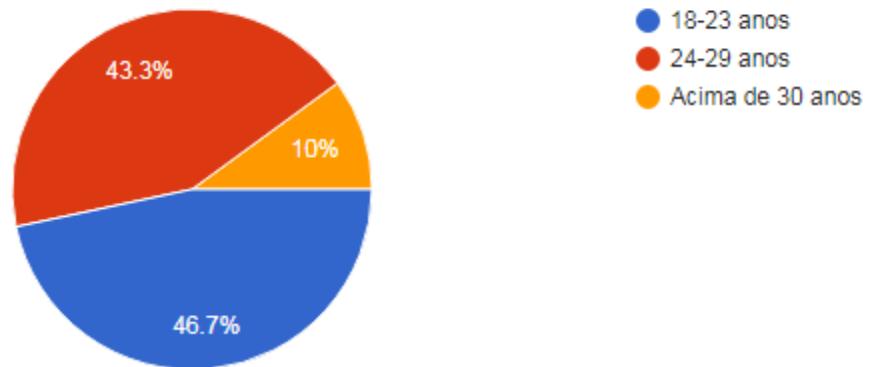
As primeiras perguntas do questionário visavam caracterizar o perfil dos entrevistados. Das 30 (trinta) pessoas entrevistadas, 14 (catorze) possuem entre 18 e 23 anos, 13 (treze) têm entre 24 e 29 anos e 3 (três) possuem mais de 30 anos, conforme segue o Gráfico 2.

<sup>1</sup> Questionário “Concepções de licenciandos em matemática sobre o professor de matemática da EJA”. Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1j11hrLdxffz1Xreda2EiEH87WKzaR-5lshUih0YWcU/>

Gráfico 2 - Idade dos participantes da pesquisa.

Qual a sua idade?

30 responses



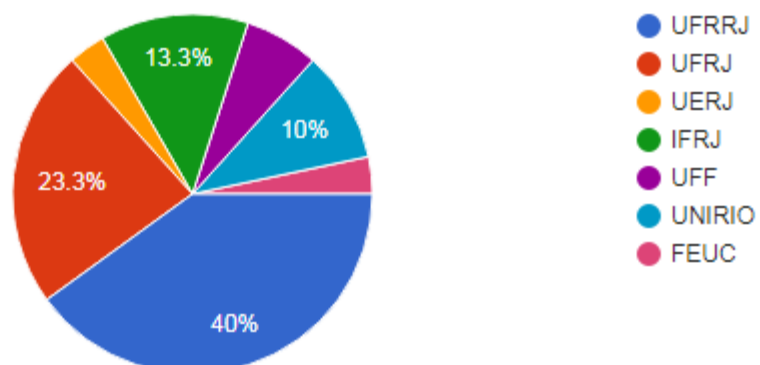
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em relação à universidade onde essas pessoas cursam a graduação em Matemática, 12 (doze) responderam ser da UFRRJ, 40% do total, como segue no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Universidade de origem dos participantes do questionário.

Em qual universidade você estuda?

30 responses



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Desses dados, tem-se:

- 12 respostas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

- 7 respostas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
- 4 respostas do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
- 3 respostas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)
- 2 respostas da Universidade Federal Fluminense (UFF)
- 1 resposta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
- 1 resposta da Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC)

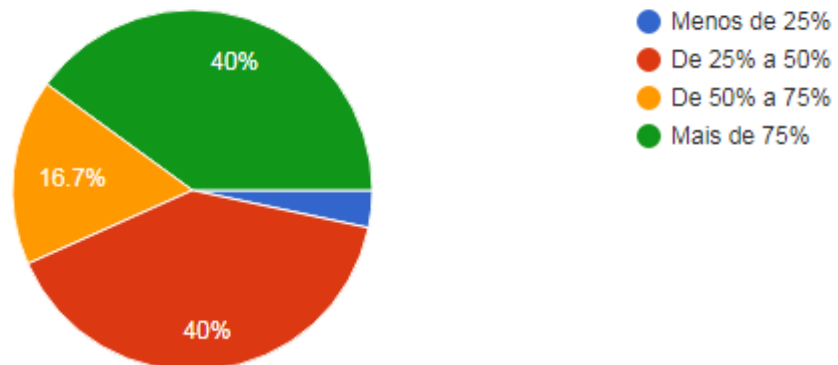
Com isso, nota-se que a maior parte das respostas foram obtidas através de alunos da rede universitária pública federal, sendo apenas 1 (uma) resposta de aluno da rede privada.

Em relação ao tempo e o percentual de execução do curso, 40% desses alunos já cursaram entre 25% e 50% do curso, 16,7% já cursaram entre 50 e 75% do curso e 40% já cursaram mais de 75% do curso, como mostra o Gráfico 4. Apenas 1 aluno cursou menos de 25% do curso.

Gráfico 4 - Percentual de conclusão do curso.

#### Quantos por cento do curso já concluiu?

30 responses



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De um modo geral, esse resultado pode sugerir que, em sua maioria, os participantes dessa pesquisa já passaram por disciplinas do curso que trabalham a formação do professor, como estágio e demais disciplinas voltadas para a prática docente, visto mais da metade dos participantes já ter cursado mais da metade do curso. Sem analisar as demais respostas, é possível presumir que estes alunos tenham conhecimento, mesmo que básico, acerca da modalidade EJA.

Ao serem questionados sobre o conhecimento que possuem sobre essa modalidade, as respostas foram interessantes. Alguns responderam apenas que sabiam “só que é educação para jovens e adultos”, sem aprofundar demais.

Um respondente compartilhou a seguinte visão a respeito da EJA:

*Educação voltada para os jovens e adultos, infelizmente são conhecidos no ambiente escolar como os "renegados", alunos adolescentes considerados "alunos problema" são mandados para o EJA, por conta de reprovações excessivas no ensino regular, são os pais e mães de família que não tiveram chances de completar o ensino na idade correta e está na tentativa de voltar a estudar. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

Outros ainda destacaram que conhecem o contexto histórico da EJA e que “*não é muito valorizada e também não é muito trabalhada no curso*”, “*que a EJA é uma modalidade e que passa ultimamente por sucateamentos*” e “*é fundamental para a educação de jovens e adultos em diversos contextos*” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

Um participante destacou que, para o ensino nessa modalidade, “*devem ser levados exemplos mais práticos da matéria, coisas do cotidiano dos alunos e evitar ao máximo usar exemplos muito teóricos que, em suma, eles têm mais dificuldade de similar [sic]*” (DADOS DA PESQUISA, 2020). Esse é uma visão interessante e comum acerca da modalidade e que já apresenta, de forma implícita, uma concepção reducionista sobre o potencial de aprendizagem de um estudante matriculado nesta modalidade. Vale ainda destacar que um respondente informou que conhece a modalidade pois concluiu os estudos através dela e hoje é aluno da UFRJ.

No geral, apesar da maioria ter comentado um pouco do que sabe sobre a EJA, muitos relataram que isso não foi muito discutido na universidade.

O Gráfico 5 refere-se às experiências vivenciadas na EJA. Enquanto 50% dos participantes relataram possuir alguma experiência na modalidade, os demais 50% não possuem nenhuma experiência.

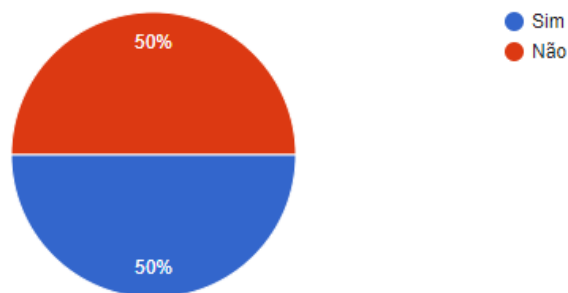
Em suas experiências, os alunos relataram pouco cuidado por parte do profissional da educação básica que ministrava a aula. Destacaram também que os alunos eram mais velhos, em sua maioria, mas que também havia alunos mais novos que resolverem ir para a EJA por conta do atraso no ensino regular. Também relataram que, apesar de serem mais velhos, eles tinham muita vontade de estudar,

de aprender e que alguns tinham bastante facilidade para entender a matéria. No mais, a maioria disse que foi uma experiência incrível.

Gráfico 5 - Experiência com a modalidade EJA.

Possui alguma experiência de ensino na EJA? Seja estágio, atuação como PIBID ou alguma outra experiência na modalidade EJA durante as disciplinas voltadas para a prática durante a graduação.

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Abaixo destaco alguns dos comentários que mais chamaram atenção a respeito do funcionamento da EJA na visão desses alunos.

*Uma experiência muito enriquecedora pra [sic] formação como profissional da educação e também para a formação pessoal. Diversas histórias e situações para os alunos terem chegado até o EJA. Tive a situação de professores que não faziam questão de fazer com que a turma de EJA participasse das atividades que a escola propunha. Enfim, até os professores desmotivam esses alunos que já passaram por muitas coisas [sic]. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

*Foi um dos meus melhores estágios. Eles tinham vontade de aprender, mesmo depois de anos sem estudar, visto que, eram alunos bem mais velhos. E alguns aprendiam com uma facilidade, pena que o professor de matemática da escola, não enxergava aquelas turmas da forma correta. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

*Realmente são pessoas de variadas idades, até da minha idade, mas que ainda estão atrasadas em formação, porém sabem muitas coisas. Eles já possuem bagagens e o que observei foi que a maioria estava ali para terminar seus estudos por conta de trabalho. Eu me assustei também com o professor que basicamente dava resposta de tudo para os alunos inclusive da prova. Mas eu sei que o a EJA não é bem por aí. Foi o profissional que estava de frente que não desenvolvia as aulas de forma adequada mesmo. Em suma, eu me apaixonei por todos e por essa vertente da educação tanto que é uma ideia trabalhar isso no mestrado. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

*Foi uma experiência incrível, as pessoas são muito receptivas, ao contrário do que é comum ver em sala de aula, não existe uma competição, todos estão lá por um motivo e se auxiliam para alcançarem esse objetivo juntos.*  
(DADOS DA PESQUISA, 2020)

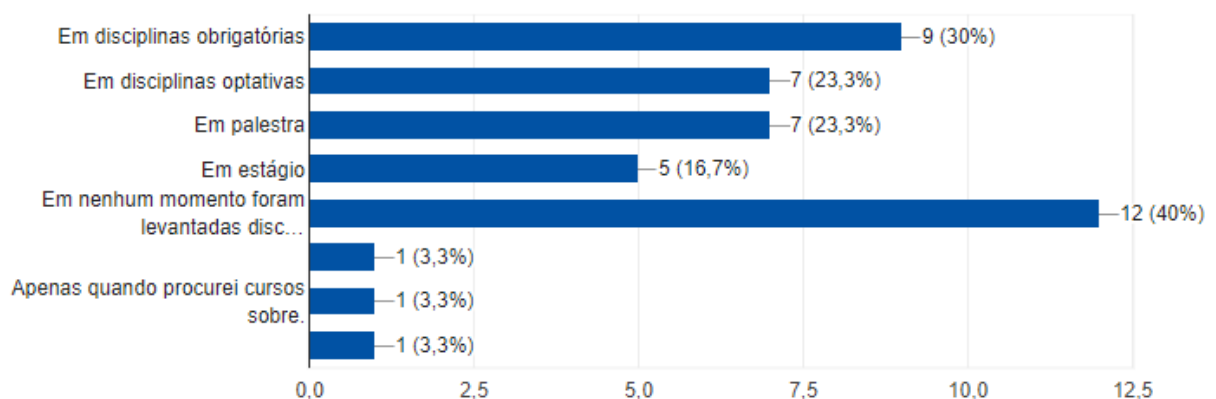
Nota-se que, para os licenciandos que tiveram a oportunidade de conhecer a modalidade de perto, a experiência foi bem enriquecedora.

Em relação ao curso de matemática e à grade curricular, os alunos foram questionados sobre o momento em que a EJA foi mencionada no decorrer do curso. Essa pergunta buscava analisar se, de certa forma, o currículo de matemática inclui essa modalidade e oferece como opção para os licenciandos, a fim de apresentar essa realidade.

Gráfico 6 - O papel do professor na EJA.

Durante o seu curso, em quais momentos foram levantadas discussões acerca da EJA e o papel do professor de matemática para a EJA?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apenas 9 alunos, de 30 no total, tiveram discussões em disciplinas obrigatórias. A maioria dos alunos relataram que em nenhum momento foram levantadas discussões sobre o tema. Outras ainda destacaram que o tópico foi levantado em disciplinas optativas, palestras, estágio ou buscaram informações por conta própria.

*Discussões sobre EJA são importantíssimas para que os futuros professores possam entender que a dedicação e conteúdo podem e devem ser os mesmos que o ensino básico normal. Além disso para olhar para o aluno e buscar entendê-lo, porque além das dificuldades habituais com conteúdo, muitas vezes esses alunos têm diversas outras questões fora da*

*sala de aula. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

É possível notar que o tema é de grande importância e precisa ser mais abordado na graduação e os próprios licenciandos conseguem perceber isso. A maior parte deles comentou que não se sentem confortáveis para atuar junto a essa modalidade.

Alguns dos relatos mostram a importância de trabalhar essa disciplina na graduação, como segue:

*Fiz uma matéria optativa sobre EJA, mas não é voltada para matemática, então aprendi sobre o contexto histórico, fiz leitura de alguns textos sobre olhar do aluno e do professor da EJA, os textos que li abordaram mais a alfabetização, mas com isso a gente consegue ter uma noção de como trabalhar com o aluno adulto. Acho o tema muito importante e sinto falta de uma disciplina que aborde o tema voltado para matemática. (DADOS DA PESQUISA)*

*Ter conhecido essa nova forma de ensino resgatou o que eu queria para a minha vida. Eu decidi ser professora pois eu queria ensinar a minha avó e ter conhecido o EJA foi um dos momentos que me fez perceber que eu estou no caminho certo. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

Neste contexto, é fácil perceber como o licenciando pode se identificar com o ato de ensinar ao se deparar com essa realidade que a EJA oferece. Por outro lado, demonstra como a universidade nem sempre é capaz de preparar o futuro professor para essa realidade.

Um participante destacou que os alunos da EJA “*são fora da curva e eles estão tentando acertar/consertar algo em seu passado. E por qualquer que seja o motivo eles precisam de uma força*” (DADOS DA PESQUISA, 2020) ou, pelo menos, complemento aqui, de um olhar diferenciado sobre seus conhecimentos e desconhecimentos. É nesse contexto em que o professor se apresenta, tendo a oportunidade de influenciar a vida dessas pessoas. Dessa forma, é importante que os cursos de licenciatura em matemática percebam que essa é uma modalidade na qual muito provavelmente o futuro professor de matemática atuará e que, não estando este sensibilizado para o ensino de matemática nas especificidades inerentes ao público adulto, corre-se o risco de reforçar estereótipos e as exclusões que já os retirou da escola em algum momento de sua infância e juventude.

Cabe ressaltar que, especificamente, no âmbito do ensino de matemática, o fracasso não raramente motiva ou colabora para a decisão de deixar a escola.

Ensinar matemática na EJA não pode ser reduzido a escolher alguns conteúdos a dar e outros não; mais que isso, é uma abordagem que já precisa vir imersa em uma perspectiva de criticidade e de diálogo com as vivências já acumuladas até então por aqueles alunos, valorizando-os e auxiliando-os a se reencontrarem com as salas de aula numa relação de crescimento colaborativo e integrado.

Gráfico 7 - Atuação como professor da EJA.

Pensando na sua futura atuação docente e na possibilidade de atuar como professor da EJA, qual das seguintes opções você considera que mais combina com você?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Apesar de ser um tópico pouco discutido durante a graduação, ao serem questionados quanto à futura atuação como docente, mais da metade dos alunos demonstraram interesse em dar aula na EJA, como mostra o Gráfico 7 acima.

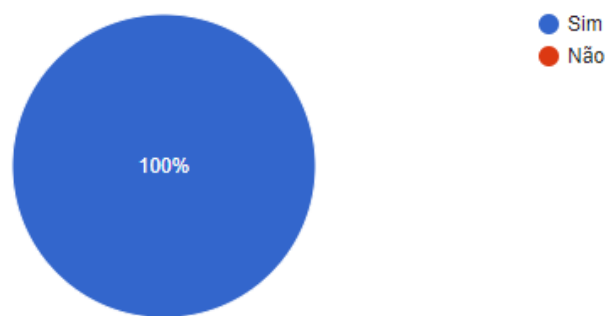
Isso se dá por ser uma experiência enriquecedora e desafiadora, pela realidade dos alunos, porque eles precisam de um cuidado especial, por ser motivador e, também, pelo potencial que os alunos da EJA possuem. Outros também têm esse desejo, mas gostariam de também seguir nas outras modalidades. Apenas uma minoria não sente vontade de atuar na EJA, seja ela por conta do horário que é oferecido ou ainda por afinidade, por preferir dar aulas para crianças, por exemplo.

O Gráfico 8 destaca a opinião dos alunos em relação à abordagem que o professor de matemática poderia ter. *Todos* que responderam o questionário acreditam que o professor de matemática da EJA deve atuar de forma diferente do que atuaria na modalidade regular.

Gráfico 8 - Abordagem do professor da EJA.

Na sua opinião, o professor de matemática da EJA precisa atuar de forma diferente do que atuaria na modalidade regular?

30 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As respostas obtidas destacam que o diferencial é em relação à abordagem do conteúdo. A maioria dos alunos da EJA são adultos que trabalham e/ou têm outras tarefas no dia a dia; logo, a aprendizagem não é igual a de uma criança. É necessário despertar o interesse desses alunos para o conteúdo. Esses alunos precisam perceber-se de forma ativa no estudo das disciplinas, eles precisam ter um incentivo para querer continuar. “São públicos diferentes, mentalidades diferentes e objetivos diferentes, então não faz nenhum sentido replicar o ensino regular no EJA” (DADOS DA PESQUISA, 2020).

O professor de matemática precisa adotar metodologias que possibilitem ancorar o aprendizado com as vivências diárias dos alunos da EJA. Ainda que os conceitos a serem ensinados sejam os mesmos, o universo de interesses e significado dos adultos é completamente diferente.

Um dos participantes do questionário justificou o seguinte ao responder que o professor de matemática deve sim atuar de forma diferente na EJA em relação ao ensino regular:

*Eu não sei muito bem, mas eu sei que o professor pelo menos precisa aproveitar o conhecimento que esses alunos trazem consigo. Acredito que isso em todos os ciclos, porém no EJA acredito que seja primordial. Como você ensina porcentagem e não usa um problema que eles já passam com cartão de crédito ou algo assim? (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

Outras respostas obtidas dos entrevistados que corroboram essa visão estão a seguir:

*As pessoas aprendem com base naquilo que já sabem, e ensinar uma criança perpassa por toda uma construção até mesmo de conceitos que não tem a ver com a matemática, pois elas ainda estão descobrindo o mundo. Jovens e adultos já tem uma certa vivência social, então podemos seguir outras estratégias de ensino que valorizem suas vivências. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

*Na modalidade regular de ensino, o professor tem obrigação de passar um conteúdo muito extenso aos alunos, e com isso as matérias muitas vezes são vistas de forma rasa e sem conexão ao dia a dia. No EJA, as matérias são realmente ensinadas pensando em como os alunos usariam no seu dia a dia, é mais palpável, menos abstrata, tem que ser ensinada com um cuidado a mais, e são aproveitadas as experiências dos alunos durante as aulas. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

Ao serem questionados acerca do impacto na formação profissional causado pela ausência de discussões sobre a EJA na formação inicial de professores, os respondentes demonstraram preocupação, visto que a formação pode ficar superficial e o futuro professor não apreender o real sentido da educação para jovens e adultos.

*Precisa ser discutido a EJA assim, como discutimos a educação regular. Se for colocarmos (sic) em pontos, a EJA também faz parte da educação básica e quando discutimos educação básica, precisamos abranger todos e tudo, para assim ser um debate rico e de novas experiências. (DADOS DA PESQUISA, 2020)*

Por fim, destaca-se que a falta de discussões sobre o papel do professor na EJA gera uma perda de bagagem muito grande, pois é uma experiência diferente de outras e que tende a fazer falta no amadurecimento profissional. É fundamental que os licenciandos tenham as mais diversas experiências de ensino pois, a partir dessa formação pensada para e pela prática docente é que será possível se repensar a formação de professores e o ensino de matemática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar as concepções do aluno da graduação em matemática sobre o professor de matemática na modalidade EJA e entender como eles se enxergam nessa posição.

Em relação aos objetivos específicos, estes foram delineados e atendidos ao longo deste trabalho, onde descreveu-se a prática pedagógica de ensino e aprendizagem na educação para jovens e adultos, conceituou-se essa modalidade através de artigos e legislação referente a EJA, identificou-se o perfil do professor de matemática através de artigos e analisou-se como os futuros professores se enxergam no papel de professor de matemática da EJA.

Verificou-se que a grande maioria dos licenciandos possui um conhecimento básico acerca da modalidade EJA, devido a este conteúdo não ser abordado com frequência durante a graduação.

Os resultados obtidos sugerem que os licenciandos percebem a importância de se discutir a EJA durante a formação inicial, mas esse é uma modalidade de ensino muito pouco abordado. Constatou-se que a modalidade de ensino é abordado mais frequentemente em disciplinas optativas, o que mostra certa falha no currículo das universidades, por não tornar esse tópico fundamental.

A metodologia adotada foi a coleta de dados por meio de um questionário, cuja construção foi baseada na revisão bibliográfica. A pesquisa apresentou um caráter exploratório, sendo esta qualitativa. Diante da metodologia adotada, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado com uma pesquisa mais ampla na bibliografia para analisar aspectos mais gerais, além de uma coleta de dados com uma quantidade maior de pessoas para resultado mais fidedigno, visto que só foi possível analisar as respostas de uma pequena parte dos alunos de universidades públicas, deixando quase que totalmente de fora alunos da rede privada de ensino.

Embora de forma simples, o tema desta pesquisa possui relevância e capacidade de ser aprimorado com pesquisas futuras, dado que a modalidade de Educação para Jovens e Adultos, conforme apontada pelos próprios licenciandos em matemática, possui relevância para a formação profissional e precisa ser mais abordado, de forma a gerar uma consciência de mais empatia e humanidade para futuros professores.

Conclui-se que a formação inicial docente, especificamente na área de matemática, é algo que está sempre carecendo de atualizações e revisões. A área da formação profissional do professor de matemática que poderá atuar em EJA é uma dessas situações, na qual se torna evidente a insuficiência da formação universitária, o que pode acarretar em reforço a estereótipos. Destarte, espera-se que com esse texto seja possível fomentar um repensar sobre a presença de discussões sobre o ensino de matemática para públicos que não estão na idade considerada adequada para determinadas séries. Ademais, como desdobramentos dessa pesquisa, cabe analisar a nova Base Nacional Comum para formação inicial docente, buscando suas interfaces com as grades curriculares dos principais cursos de matemática em nosso estado.

Outra possibilidade de pesquisa que pode ser pensada é no ensino de matemática com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico, na perspectiva da Educação Matemática Crítica apresentada e defendida por Skovsmose – tema este, relevante para todas as modalidades mas que, especificamente, no âmbito da EJA, é particularmente interessante.

Além da Educação Matemática Crítica, vale também pensar na perspectiva da Etnomatemática, uma vez que valorizar o conhecimento popular, o saber-fazer cotidiano dos jovens e adultos é fazer, de uma maneira crítica, que os mesmos sejam empoderados ao se reconhecerem como produtores de conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 228-239, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 01 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

CURY, Jamil. Parecer CEB 11/2000, Conselho Nacional de Educação, aprovado em 10/05/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2000.

FONSECA, M. da C. F. (2001). Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. **Educação E Pesquisa**, 27(2), 339-354. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000200010>

GARCIA, Janio de Sá; CARDOSO, Virgínia Cardia. Potencialidades no Ensino de Matemática em turmas de EJA no Ensino Médio: um estudo via Hermenêutica de profundidade. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 180 - 192, jan. 2018. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/50>>. Acesso em: 14 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n12018p180a192>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOORO, Méri Bello; LOPES, Celi Espasandin. O conhecimento matemático na Educação de Jovens e Adultos. **Recuperado de [http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss13\\_04.pdf](http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss13_04.pdf)**, 2007.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela Uchoa. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**, v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1995.

LIMA, Joselma Ferreira et al. Trajetórias formativas de licenciandos em matemática: percepções sobre constituir-se professor. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, 2019.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MAMONA, Sara Soares Costa. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: Onde está a EJA neste processo?. V **Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA**, 2015.

MURÇA, Jenyffer Soares Estival et al. As licenciaturas em Ciências Biológicas no estado de Goiás – “silêncios” que perpassam o perfil profissional do professor para educação de jovens adultos (eja). **Comunicação Oral-Física, Química, Biologia e Ciências**, 2013.

PORCARO, Rosa Cristina. A história da educação de jovens e adultos no Brasil. **Universidade Federal de Viçosa**, 2004.

RODRIGUES, Paulo Roberto et al. **O ensino de matemática na EJA em escolas municipais de Santa Maria**. 2008.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. **O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. *Sísifo*, 2016, 2: 35-50/EN 35-50.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de eja. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, Aug. 2011

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 2, 2004.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO

*O presente questionário é parte integrante da monografia de conclusão de curso e visa obter informações acerca das concepções dos alunos de graduação em matemática sobre o professor de matemática na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA).*

**Questão 1)** Em qual universidade você estuda?

**Questão 2)** Qual a sua idade?

- 18-20 anos
- 21-23 anos
- 24-26 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

**Questão 3)** Quantos por cento do curso já concluiu?

- Menos de 25%
- De 25% a 50%
- De 50% a 75%
- Mais de 75%

**Questão 4)** Qual o seu conhecimento sobre a EJA?

**Questão 5)** Possui alguma experiência de ensino na EJA? Seja estágio, atuação como PIBID ou alguma outra experiência na modalidade EJA durante as disciplinas voltadas para a prática durante a graduação.

- Sim
- Não

Em caso de resposta positiva, justifique:

**Questão 6)** Durante o seu curso, em quais momentos foram levantadas discussões acerca da EJA e o papel do professor de matemática para a EJA?

- Em disciplinas obrigatórias
- Em disciplinas optativas
- Em palestras

- Em estágio
- Em nenhum momento foram levantadas discussões sobre o tema

Se possível, comente sobre as discussões e/ou sua visão sobre o tema.

**Questão 7)** Pensando na sua futura atuação docente e na possibilidade de atuar como professor da EJA, qual das seguintes opções você considera que mais combina com você?

- Eu gostaria de dar aula de matemática na EJA
- Eu gostaria de ter uma breve experiência na EJA, mas não gostaria de trabalhar apenas nessa modalidade
- Eu não gostaria de dar aula na EJA
- Outros

Comente um pouco sobre sua resposta acima.

**Questão 8)** Na sua opinião, o professor de matemática da EJA precisa atuar de forma diferente do que atuaria na modalidade regular?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta acima.

**Questão 9)** Na sua opinião, qual o impacto na formação profissional causado pela ausência de discussões sobre a EJA na formação inicial de professores?

**Questão 10)** Após responder esse questionário, você acredita que seu olhar para essa modalidade possa mudar?

- Sim, o questionário me fez refletir sobre a modalidade de ensino
- Não, o questionário não me fez refletir sobre a modalidade de ensino
- A minha visão sobre a modalidade continua a mesma.