Instituto Federal de Brasília
Campus Estrutural
Curso Licenciatura em Matemática

MÁRCIA DOS SANTOS OLIVEIRA MARTINS

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEVANTAMENTO DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL

Brasília
2024

MÁRCIA DOS SANTOS OLIVEIRA MARTINS

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEVANTAMENTO DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Matemática do *Campus* Estrutural do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada em Matemática.

Orientador: Dr. Wembesom Mendes Soares

Brasília

2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

FICHA DE APROVAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA

Trabalho de Conclusão de Curso

Discente: **Márcia dos Santos Oliveira Martins**.

Título: **A Formação para o Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: Levantamento da percepção de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental no Distrito Federal.**

Trabalho aprovado em: **21/9/2024**.

Brasília - DF, **21** de **Setembro** de 2**024**.

Banca Examinadora

Orientador (Presidente): **Dr. Wembesom Mendes Soares**

Examinador A (membro): **Dr. Ibsen Perucci de Sena**

Examinador B (membro): **Me. Alcyone César Pereira Silva**

Documento assinado eletronicamente por:

- **Wembesom Mendes Soares**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 21/09/2024 13:10:20.
- **Alcyone Cesar Pereira Silva**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 21/09/2024 16:39:16.
- **Ibsen Perucci de Sena**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 23/09/2024 01:46:16.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 21/09/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifb.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 564950
Código de Autenticação: 0cfd3ab8ab

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco compor um panorama da percepção dos docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre sua formação para o ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa compara três momentos: inicialmente, é feito uma linha do tempo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e num segundo momento, mapeia-se a formação inicial dos professores de Matemática à luz dos PPC's/PPP das Instituição de Educação Superior (IES) do Distrito Federal e por fim, uma abordagem sobre formação continuada na perspectiva de professores da Coordenação Regional de Educação do Núcleo Bandeirante. Para o levantamento de dados sobre a percepção dos docentes sobre os aspectos da pesquisa, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas aplicado à amostra supramencionada. Os dados coletados foram organizados em estruturas descritivas através de tabelas e gráficos. As conclusões indicam que os professores de matemática desta regional consideram-se bem sucedidos quanto à sua atuação na modalidade, a despeito de reconhecerem a necessidade de formação continuada e a despeito de atestarem a ausência de formação inicial adequada. Tal percepção positiva sobre a própria atuação, a despeito do contexto desafiador da EJA, parece ser um reflexo da ampla experiência que a amostra possui na modalidade e da baixa quantidade de estudantes atendidas por cada docente, uma externalidade da evasão escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental anos finais. Professor(a). Formação Inicial. Formação Continuada.

ABSTRACT

This research focuses on composing an overview of the perception of Youth and Adult Education (EJA) teachers about their training for teaching Mathematics in the final years of Elementary School. The research compares three moments: initially, a timeline of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil is made and, secondly, the initial training of Mathematics teachers is mapped in light of the PPC's/PPP of Educational Institutions Higher Education (IES) of the Federal District and finally, an approach to continuing education from the perspective of teachers from the Regional Education Coordination of Núcleo Bandeirante. To collect data on teachers' perception of aspects of the research, a questionnaire with open and closed questions applied to the aforementioned sample was used. The collected data was organized into descriptive structures using tables and graphs. As we explained, mathematics teachers in this region consider themselves successful in their work in the modality, despite considering the need for continued training and despite attesting to the lack of adequate initial training. This positive perception about their own performance, despite the challenging context of EJA, seems to be a reflection of the broad experience that the sample has in the modality and the low number of students served by each teacher, an externality of school dropout.

Keywords: Youth and Adult Education. Final years of Elementary Education. Teacher. Initial Training. Continuing Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 – Respostas 37

Gráficos

Gráfico 1 - Percepção na EJA – Formação inicial e continuada – parte I 34

Gráfico 2 - Percepção na EJA – Formação inicial e continuada – parte II 35

Gráfico 2 - Percepção na EJA – Formação inicial e continuada – parte III 36

Quadros

Quadro 1 - Características da EJA na perspectiva tradicional e emancipadora 10

Quadro 2 - Taxas de analfabetismo no DF nos Censos de 1960 e 2000 18

Quadro 3 - Habilidade de aprendizagem 24

Quadro 4 - Bloco das componentes curriculares 26

Quadro 5 – Pesquisa por “jovens e adultos” no PPC do IFB 28

Quadro 6 - Tempo de docência 33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRE	Coordenação Regional de Educação
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IES	Instituição de Educação Superior
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NFO	Núcleo de Formação Obrigatória
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEEDF	Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal

Sumário

1	**INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA**	**9**
2	**REFERENCIAL TEÓRICO**	**13**
2.1	**A história da EJA no Brasil**	**13**
2.2	**Perfis da EJA**	**19**
2.2.1	***Juvenilização na EJA***	***19***
2.2.2	***EJA interventiva***	***20***
2.2.3	***PROEJA***	**21**
2.2.4	***EJA no Sistema Prisional***	***22***
2.3	**A Educação de Jovens e adultos em documentos norteadores**	**23**
2.3.1	***Base Nacional Comum Curricular***	***23***
2.3.2	***Currículo em Movimento da Educação Básica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Finais na Matemática.***	*25*
2.3.3	***Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Distrito Federal***	***25***
2.4	**Formação Inicial de Professores para EJA**	**27**
2.4.1	***Análise do currículo das Instituições de Educação Superior (IES) do Distrito Federal***	**27**
2.5	**Formação Continuada de Professores de Licenciatura em Matemática para EJA**	**29**
3	**METODOLOGIA**	**30**
4	**APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**	**33**
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	**38**
6	**REFERÊNCIAS**	40
7	**ANEXO – QUESTIONÁRIO**	**4**6

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa propõe uma compreensão da percepção docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal no tocante à relação da formação (inicial e continuada) com as diretrizes do ensino de Matemática pertinente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Tal pesquisa se posiciona como primeira etapa dentro de um rol maior de pretensões que é voltado para a proposição de soluções institucionais e pedagógicas que possam colaborar na mitigação de problemas tradicionalmente citados quando se fala da EJA no Brasil, tais como, baixa procura e alta evasão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em idade própria. Para ingressar no Ensino Fundamental da EJA é necessário que a pessoa interessada tenha mais que 15 anos e para ingressar no Ensino Médio é necessário que tenha mais de 18 anos.

Ao procurarmos delinear as mais diversas percepções referentes ao cenário da EJA no transcorrer de seu processo histórico, notamos a predominância de duas concepções distintas, uma tradicional e outra emancipadora.

> De um lado, encontramos uma concepção da EJA gerada como habilidade e que conceitua o jovem e o adulto analfabeto ou de baixa escolarização como um ser desqualificado e delinquente. Por outro lado, esbarramos numa EJA com os objetivos de reparador, equalizador e qualificador, ou seja, uma educação que procura incluir ao invés de incentivar a exclusão, além de ser um modelo que leva em consideração a desigualdade de seus indivíduos. Afinal, uma EJA que entende que a educação é um direito de todos e que precisa acontecer ao longo dos tempos, denominamos de emancipadora (Brunelli e Darsie, 2017, p. 230).

Entre essas concepções existe uma distância em relação ao que cada uma propõe, pois a primeira acha que o pouco que se ensina é muito, que não se deve perder tempo ensinando pessoas que não tem interesse em aprender, já a outra pensa em igualar conhecimento sob a perspectiva que todos podem aprender principalmente com a experiência de vida que cada uma traz.

A seguir, dispomos de um quadro que resume o conjunto de características nas perspectivas tradicional e emancipadora:

Quadro 1 - Características da EJA nas perspectivas tradicional e emancipadora

Perspectiva Tradicional da EJA	Perspectiva Emancipadora da EJA
- Destaque em uma educação compensatória; - Foco no ensino supletivo; - Ênfase na educação utilitária e funcional; - Voltada aos interesses da classe dominante; - Revela aspecto conservador e assistencial; - Atende aos interesses do capital na produção de mão de obra mais produtiva; - A educação formal é o único meio de obter o reconhecimento, a certificação e a legitimação da escolarização; - Investimento em programas de curta duração por não compreender que o conhecimento se constrói ao longo da vida; - Concebe o jovem e o adulto analfabeto ou de baixa escolarização como um ser incapaz e marginal; - Proposta pedagógica não direcionada às especificidades de seu público; - Visão preconceituosa quanto à cognição da pessoa jovem ou adulta; - Currículo linear e inflexível; - Não considera as características socioculturais dos seus sujeitos; - Fomenta o processo de exclusão de seus alunos; - Não compreende que os seus educadores necessitam de formação específica; - O aluno é um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem.	- Valoriza a "leitura do mundo" de seus alunos, por meio da legitimação de seus conhecimentos prévios; - O educando é o sujeito da sua própria aprendizagem; - O educador não é o detentor do saber, mas o agente responsável em criar situações provocadoras que promovam desequilíbrios nos esquemas prévios dos educandos; - Procura meios de promover a inclusão de seus sujeitos; - Reconhece que existem outros ambientes formativos além do espaço escolar, e vê neles um lugar potencializador de aprendizagens; - Permite a flexibilização do currículo, dos espaços e tempos de aprendizagem da organização escolar; - Reconhece as características socioculturais de seus sujeitos; - Acredita na capacidade cognitiva de seus alunos; - Investe em formação específica para os seus educadores; - Utiliza currículos que atendem às especificidades de seu público escolar; - Atua com a finalidade de reparar, equalizar e qualificar; - Luta para garantir o direito de todos por uma educação pública de qualidade e que deve acontecer ao longo da vida.

Fonte: Brunelli e Darsie (2017)

Ao analisar estas percepções enfatizadas, é possível nos questionar se elas encontram eco na formação e na prática docente, se elas estão, em alguma medida, refletidas no alinhamento dos profissionais atuantes na EJA e se elas dialogam com os anseios dos discentes da EJA. Nesse sentido, a iniciativa dessa pesquisa pretende materializar uma investigação que busca responder a estes questionamentos, especialmente no que tange à formação inicial e continuada dos professores.

Barbosa (2017) assevera que

> os(as) discentes da EJA buscam uma educação que admita seu conhecimento, que recupere as suas dificuldades, e que reconheça o indivíduo que ali está, pois eles já são experientes de uma cultura e tem uma técnica de raciocínio e conhecimento de suas expectativas e limitações. (Barbosa, 2017, p.22)

Adicionalmente a essa colocação, percebemos pela experiência imersiva em estágios supervisionados de matemática, que esses alunos buscam, também através dessa modalidade de ensino e colocação profissional, bem como a satisfação pessoal, que é perceber que se pode aprender em qualquer idade.

Como atender ou não expectativas discentes em qualquer modalidade de ensino passa pelo entendimento do que os profissionais da área são capazes de oferecer, o foco desta Pesquisa é a percepção que os docentes possuem do diálogo (existente ou não) entre sua formação e as necessidades pedagógicas da sala de aula, de forma a permitir futuramente a compreensão de como a preparação e prática docentes interagem com os anseios e percepções em torno da EJA. Um dos recortes de nossa abordagem é a área de Matemática, isto é, a pesquisa proposta se debruça sobre os docentes desse campo.

O ensino de matemática forma cidadãos pensantes, além de estimular o raciocínio lógico de cada um. O(A) aluno(a), com sua experiência de vida, já lida com a matemática no seu dia a dia, só não se atenta a isso. Os PCN's (Parâmetros Curriculares nacionais) "apoiam-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares" (Brasil,1997).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC ((Brasil, 2018), o que assegura aos discentes reconhecer que os entendimentos matemáticos são essenciais para a atuação e compreensão no mundo é o Letramento Matemático, que é desenvolvido no Ensino Fundamental, e é definido como o conjunto de

> [..] competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil, 2018, p. 266).

Na área de Matemática da EJA, assim como em qualquer outra área e modalidade, é natural a inquietação sobre o adequado preparo de docentes para uma atuação profissional que contemple concepções e anseios. De fato, a própria percepção de despreparo (formação inicial) e/ou desamparo (formação continuada), em nossa visão, termina por criar desinteresse e falta de mobilização político-pedagógico no cotidiano do docente, gerando uma espiral de frustrações e fracassos educacionais.

> Desta forma, um conjunto de situações-limites, identifica-se o grande obstáculo caracterizado pela necessidade de gerar práticas pedagógicas na EJA que obedeçam às vulnerabilidade dos estudantes, o tempo e a subjetividade de cada indivíduo, mas que paralelamente não negue o direito ao conhecimento, a uma educação que aumente a capacidade possibilitando a evolução total do ser humano em todas as suas proporções, e desta forma, atinge-se uma outra lógica que envolve uma outra visão da EJA, uma educação que procura a idealização de um processo crítico que obedeça a realidade cultural e social dos educandos (Da Luz e Machado, 2019, p.14).

O fato de a estruturação da EJA ser de competência das Unidades Federativas (como será detalhado no próximo Capítulo), nos motiva a manter o foco do trabalho apenas no Distrito Federal. De outra forma, estaríamos diante da tarefa de lidar com possíveis diferenças normativas e direcionadoras ao tratarmos de outras unidades da federação, fato que não invalida uma pretensão de pesquisa, porém requer um tempo hábil que não corresponde à realidade deste trabalho.

Outro recorte do trabalho é a etapa da formação básica: nos deteremos sobre os anos finais do Ensino Fundamental, pois é a primeira etapa na qual os docentes da Licenciatura em Matemática atuam e, também, por ser uma etapa de transição e por ser pouco estudada nas pesquisas. O fato que motivou inicialmente a realização da pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental foi a experiência da autora nos estágios supervisionados na EJA (Observação, Ensino Fundamental e Médio), onde foi notada a decepção do professor por não ter conseguido desenvolver a matéria em nenhuma das turmas.

A partir daqui esta pesquisa se deterá na apresentação de um referencial teórico destinado a instruir e situar a pesquisa proposta dentro do panorama de estudos sobre a EJA, estrutura básica do Capítulo 2. Depois, a descrição metodológica da pesquisa no Capítulo 3, a

apresentação e análise dos dados no Capítulo 4 e finalmente as considerações finais no Capítulo 5.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A história da EJA no Brasil

De acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um modelo da educação básica destinada ao apoio a pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram condições de dar continuidade aos estudos em algum momento da sua trajetória. No Brasil, um modelo que contemplava jovens e adultos "começou em 1549 com a chegada dos Jesuítas, padres de uma organização religiosa denominada Companhia de Jesus, que atuavam como catequistas dos nativos e alfabetizadores dos filhos da elite da época". (Santos, A, S e Santos, R. G, 2020 *apud* Almeida, 2014). Contudo, esta ação não era apenas evangelizadora. De fato:

> [...] Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 109)

Em 1759, o Marquês Pombal retira os Jesuítas e dá início às reformas educacionais que levam o nome de Reforma Pombalina, a qual não beneficiava a Educação de Jovens e Adultos. (Santos, N, A e Santos, R. G, 2020 *apud* Almeida, 2014). Essa visão, de fato, se sustenta como panorama mais amplo, ao percebermos onde estava a ênfase dessa reforma:

> As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. (Strelhow, 2010, p. 51)

Na década de 30 do Século XX, com o processo de industrialização e modernização nacionais, tornou-se necessário o aumento de mão de obra qualificada. Sendo assim, criou-se na época o Plano Nacional de Educação, com um ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos não alfabetizados (Friedrich, Márcia, et al, 2010). Conforme a Constituição do Brasil de 1934:

> Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana
> Art.150 [...]
> a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
> b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
> c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
> d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
> e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
> f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (Brasil, 1934, Art. 150).

Já a constituição de 1937 veio favorecendo o ensino profissionalizante com o objetivo de treinar jovens para trabalhar na indústria (Nascimento, 2013).

Na década de 40, percebeu-se o crescimento do analfabetismo no Brasil, o que fez com que o governo criasse um fundo para a alfabetização das pessoas adultas, ocorrendo assim a primeira iniciativa governamental voltada para a Educação de Jovens e Adultos: a Campanha Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, que tinha como propósito levar a educação para todos os brasileiros analfabetos (Santos, N. A.; Santos, R. G *apud* Almeida; Corso, 2015). Destaca-se aqui que, a partir da CEAA,

> [...] se começou a pensar o material didático para a educação de adultos. Este foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos, em 1949. (Friedrich, Benite, et al, 2010, p. 396)

Na década de 50 surgiram a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (Becker e Keller, 2020).

> O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. [...]
> Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 110)

No decorrer do regime militar (1964 a 1985), aparecem os primeiros projetos pedagógicos de alfabetização do educador Paulo Freire, apontado como um marco histórico da educação de jovens e adultos. O objetivo do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL era desenraizar o analfabetismo no país em um intervalo não maior que dez anos. (Santos, N. A.; Santos, R. G *apud* Beluzo; Toniosso, 2015).

Entretanto, em 1985, a proposta foi extinta por não ter sido exitosa, tendo como um dos principais motivos a incapacidade dos educadores do projeto. (Santos, N. A.; Santos, R. G, 2020). Os educadores se perderam durante esse projeto e transformaram a educação onde só existia a transmissão de conhecimento, os(as) estudantes não eram protagonistas da sua própria história. Pensando na perspectiva de Paulo Freire, seria a educação bancária, definida por:

> A educação bancária, que tem por referência as teorias tradicionais do currículo, compreende os(as) estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do(a) professor(a). Nessa concepção, o(a) estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente. A curiosidade e a autonomia vão-se perdendo na produção do conhecimento, uma vez que o conhecimento é narrado pelo(a) professor(a) como algo acabado, estático. (Menezes e Santiago, 2014, p. 49).

Como demonstrado na visão tradicional, no quadro 1, a qual pontua a não necessidade de formação específica, logo uma visão que estava fadada ao fracasso tendo em vista a não compreensão do que a EJA deveria exercer. Já a visão emancipadora reconhece as necessidades dos alunos(as) e professores(as) e traz um ensino libertador e sem opressões.

Neste mesmo ano (1985), o MOBRAL foi substituído pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) e esta Fundação pretendeu ofertar uma proposta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1 ° Grau aos jovens e adultos (Beleza e Nogueira, 2020). A fundação EDUCAR, da mesma forma, não conseguiu êxito e foi desfeita no ano de 1990 no governo Collor, que não criou nenhum outro projeto para a Educação de Jovens e Adultos que garanta suas funções.

Ainda na década de 1990, é decretada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96, em que a EJA passa a ser reconhecida como um modelo da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio (Beleza e Nogueira, 2020).

No ano 2000 aconteceram vários debates acerca das práticas da educação de jovens e adultos produzidas na década de 1990. Foram publicadas, em 10/05/2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaborada pelo Conselho Nacional

de Educação. Esse documento ultrapassa a distinção de analfabeto como "iletrado" (Beleza e Nogueira, 2020).

> As Diretrizes ressaltam a EJA como direito, trazendo a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação e equidade. Para a realização de exames, normatizam sua oferta para maiores de 15 anos para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio (Beleza e Nogueira, 2020 *apud* Brasil, 2002, p.113).

Em 2001, foi considerada a inserção da educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 09/01/2001, pelo governo federal (Beleza e Nogueira, 2020). Este Plano especifica que a Educação de Jovens e Adultos precisa exercer no mínimo a proposta de uma formação equivalente às oito séries do ensino fundamental, admitindo que é fundamental a criação de materiais didáticos e técnicas pedagógicas adequadas, sem esquecer da especialização do seu corpo docente (Beleza e Nogueira, 2020).

Oito anos depois, em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou três pareceres sobre a EJA:

> a) Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais;
> b) Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância;
> c) Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica; (Becker e Keller, 2020, p. 117)

Em linhas gerais, Conforme Becker e Keller (2020), podemos notar que o Parecer Nº 7/2010 entende a EJA como forma de liquidar uma dívida social, pois a discrepância educacional provoca a exclusão social, sendo que este resgate deve ser oferecido de forma contínua e sistemática. Também direciona sobre a necessidade de flexibilizar o currículo, espaço e o tempo, abrindo caminho para organização de percursos individualizados, de acordo com as necessidades de aprendizagens. Além de recomendar o desenvolvimento de habilidades para as atividades na sala de aula e formação continuada exclusiva para os docentes.

Da mesma forma em 2010, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica autorizam duas resoluções normatizando as indagações interpeladas nos pareceres já abordados:

> a) Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Becker e Keller, 2020 *apud* BRASIL, 2010, p. 18);
> b) Resolução nº 3/2010, de 15 de junho de 2010, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à idade mínima para ingresso, duração dos cursos de EJA, certificação nos exames e normas de funcionamento da modalidade por meio da Educação a Distância (Becker e Keller, 2020, 2020 *apud* BRASIL, 2010, p. 18).

As resoluções do governo federal relacionadas vão na direção do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prediz aumentar a proposta de Educação Profissional Tecnológica (EPT), estruturada com a educação básica, chegando a pelo menos 25% da proposta da matrícula de EJA, revertendo a qualificação profissional de trabalhadores, uma das preferências da política federal da EJA na segunda década do milênio (Becker e Keller, 2020 *apud* Di Pierro; Haddad, 2015). A produção e a realização de programas federais de Educação Profissional orientados a jovens e adultos desenvolveram parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, respondendo às demandas de aprendizagens, à demanda de formação de mão de obra e da sua duradoura qualificação (Becker e Keller, 2020).

Perante o que foi exposto, refletir sobre as direções da Educação de Jovens e Adultos retrata hoje um cenário de primordialidade, adicionado ao atual cenário brasileiro de desequilíbrio e oscilações políticas. Apesar de muitas atitudes, do ponto de vista tecnicista, serem vantajosas para a evolução profissional, a educação precisa da mesma forma colaborar para a composição integral do indivíduo e, especificamente, alcançar possibilidades pessoais e junções interpessoais dos jovens e adultos (Becker e Keller, 2020).

Como o foco da pesquisa será no Distrito Federal, cabe dizer que, em linhas gerais, o percurso da EJA no Distrito Federal guarda grande similaridade com o cenário nacional. De fato, “a história da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal não diverge do enredo nacional e tem-se a fixação inerente dos movimentos sociais na batalha pelo direito à educação dessas pessoas, e êxitos decorrentes do empenho de muitas paralisações” (Distrito Federal, 2014).

Tendo em vista que a EJA dialoga diretamente com a erradicação do analfabetismo (historicamente e como vocação), vale a pena traçarmos um pouco do perfil histórico dessa questão no Distrito Federal.

Em 1960, aconteceu o primeiro censo em Brasília, no qual a população foi estimada em mais de 140 mil habitantes, em que o índice de analfabetismo chegou a 33,3% na população

acima de cinco anos e que a maior parte da população do DF estava localizada na área urbana e a ocupação predominante era no setor público e na construção civil e consequentemente, não é complicado verificar onde estava a classe trabalhadora não alfabetizada (Distrito Federal, 2014).

Na tabela a seguir constam os censos dos anos de 1960 e 2000:

Quadro 2 - Taxas de analfabetismo no Distrito Federal nos Censos de 1960 e 2000

ANO	IDADE	PERCENTUAL (%)
1960	5 anos +	33,3
2000	5 anos +	8,8
	10 anos +	5,2

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a tabela do Censo de 2000, o percentual da população não alfabetizada do DF era de 5,2%, considerando as pessoas com dez anos ou mais de idade, e para as pessoas com cinco anos ou mais o percentual era de 8,8%. O censo de 2010 ultrapassa dois milhões e quinhentos mil habitantes, dos quais cerca de 54% nasceram no DF, e com percentual de 3,5% de pessoas não alfabetizadas (Distrito Federal, 2014).

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) entre os anos 2022 e 2023, o índice de analfabetismo registrou uma baixa, e reduziu de 1,9% para 1,7% que representa um reflexo da efetividade das políticas do Governo do Distrito Federal (GDF) voltadas para a alfabetização, tanto na infância quanto entre jovens e adultos (Distrito Federal, 2024). Já o Censo Escolar de 2022, relata que de 2019 para 2020 aproximadamente 230 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para EJA e esses alunos com históricos de dificuldades buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio. Este censo também comenta sobre o ENCCEJA, que tem se consolidado como uma opção para aquisição de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Segundo os dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a EJA é oferecida nas modalidades presencial e a distância. Na Rede pública de Ensino, há 105 escolas que ofertam a modalidade (de forma não exclusiva), de um total de 827 escolas, ou seja, trata-se de uma oferta aparentemente insuficiente (12,7% da rede Pública), provavelmente a maioria dos alunos não têm escolas próximo de casa.

A seção a seguir tem a finalidade de identificar quem são os alunos que compõem as turmas da EJA.

2.2 Perfis da EJA

As turmas da EJA no Ensino Fundamental Anos Finais, modalidade na qual será realizada esta pesquisa, são heterogêneas, ou seja, pessoas com idades e realidades diferentes.

Para Centurión e Gomes (2015) existem três categorias de estudantes na EJA: aqueles que não conseguiram continuar os estudos e retornam depois de algum tempo à escola, aqueles que nunca tiveram a chance de estudar e encontram na EJA a oportunidade de corrigir esse erro e aqueles que não conseguiram acompanhar as turmas do Ensino Regular e migram para EJA.

Nas próximas subseções serão apresentados alguns perfis: Juvenilização na EJA, EJA Interventiva, Proeja e EJA no sistema prisional.

2.2.1 Juvenilização na EJA

O objetivo da EJA era dar acesso aos estudos para os estudantes que trabalham às pessoas adultas ou aos idosos. Durante décadas as turmas da EJA sempre foram formadas por adultos e idosos. Mas houve uma mudança a partir dos anos noventa em virtude da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, que determina no artigo 38 a mudança da idade mínima para entrar na EJA: de 18 anos para 15 anos de idade para o ingresso no Ensino Fundamental, e de 21 anos para 18 anos no Ensino Médio. A partir daí, os adolescentes começaram a aderir a essa modalidade de ensino. Um dos motivos desses adolescentes estarem indo para a EJA seria o insucesso escolar no Ensino Regular.

Para Filho, Cassol e Amorim (2021) é importante lembrar a relação tensa e desafiadora vivida pelo(a) aluno(a) jovem do Ensino Regular pelo ponto de vista disciplinar e pedagógico, motivos que excluem a concepção do convívio social e cultural, e que nesses pontos de vista, as condutas e comportamentos acabam classificando esse aluno jovem como problema, o que não acontece com o adulto, que procura de todas as formas adiantar a evolução de escolarização na EJA. A diferença de tratamento do jovem estudante para o adulto ou idoso demonstra, neste caso, mais um motivo para o descontentamento desses alunos(as) em relação ao convívio escolar. Para Silva (2019),

> a partir dos anos 2000, alguns estudos passaram a denominar esse processo como "o fenômeno da juvenilização da EJA", tendo em vista a presença massiva de adolescentes e jovens nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, destacadamente

> nas séries finais do Ensino Fundamental [...]. A juvenilização da EJA, para além de ser um processo relativamente novo, se expressa como um fenômeno complexo – por envolver múltiplos fatores conjunturais e estruturais – e, portanto, precisa ser aprofundada, nos seus múltiplos aspectos, com muito cuidado analítico. (Silva, 2019, p. 45)

Para o Estatuto da Juventude (2013), jovens são as pessoas com idades entre 15 e 29 anos e de acordo com a Política Nacional de Juventude as faixas etárias se dividem em: jovens-adolescentes (15 a 17 anos), jovens-jovens (18 a 24 anos) e jovens-adultos (25 a 29 anos). Essa nova geração de estudantes levanta uma preocupação na convivência entre pessoas tão jovens com pessoas com mais tempo de vida, levantando a necessidade de repensar quais práticas pedagógicas a serem utilizadas para equiparar esses estudantes em sala de aula. Filho, Cassol e Amorim (2021) defendem

> a necessidade de acompanhar os conflitos, promover a compreensão e o respeito aos saberes, valorizar a trajetória social, histórica e cultural de cada aluno, de forma a contribuir para que tanto o mais jovem quanto o mais adulto não percam o estímulo e desanimem diante das dificuldades e dos obstáculos encontrados nos processos de retorno à escola (Filho, Cascol e Amorim, 2021, p. 724).

2.2.2 EJA interventiva

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Educação Especial é uma abordagem educacional oferecida nas Unidades Escolares Regulares e nas Unidades Especializadas. Todas as escolas que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas, ou seja, se planejam para ofertar a cada estudante, independentemente de sexo, deficiência, etnia, idade, condição social ou qualquer outra situação, um ensino de qualidade, que respeite e reconheça as diferenças e atenda a cada um em conformidade com suas capacidades e necessidades.

As diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Distrito Federal (Distrito Federal, 2021) ressaltam que as turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Inclusiva, que tem o propósito de atender, com exclusividade, os estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Deficiência Intelectual, com ou sem associação de outras deficiências e que estudantes com outras deficiências poderão ser direcionados às turmas de EJA Interventiva após indicação do estudo de caso.

O currículo da EJA Interativa será apropriado e ajustado com a aplicação de metodologias e técnicas específicas, em concordância com as demandas dos estudantes. O tempo em que o estudante poderá permanecer no Ensino Fundamental anos finais (2º segmento) será de até seis anos seguidos e depois será submetido a estudo de caso para verificar se estará capacitado para incorporar em turmas comuns inclusivas do próximo segmento. Caso esse tempo se esgote e não for perceptível a aprendizagem esperada para a continuação de sua escolarização, será entregue a certificação de terminalidade específica do Ensino Fundamental. Conforme a Resolução nº 1/2017-CEDF:

> Art. 26. É facultado às instituições educacionais, esgotadas as possibilidades, quando não ocorrer o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, viabilizar ao estudante com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar esses resultados de escolarização, a terminalidade específica.
> § 1º O histórico escolar que contenha terminalidade específica deve contemplar: - parecer descritivo alicerçado no Plano de Atendimento Educacional Individualizado - PEI, com as principais competências e habilidades alcançadas pelo estudante; - descrição do nível de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo, as aprendizagens funcionais da vida prática e da convivência social; - menção do tempo de permanência na etapa.
> §2º As instituições educacionais deverão manter arquivo dos referidos documentos de terminalidade, conforme orientações e dispositivos do órgão próprio da Secretaria de Estado de Educação, para garantia de regularidade e controle da vida escolar do estudante.
> § 3º Em consonância com os princípios da educação inclusiva, a terminalidade específica deve possibilitar alternativas educacionais, visando à inserção na sociedade e à participação no mundo do trabalho.
> § 4º A preparação para o trabalho pode ser promovida em instituições especializadas, para estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais maiores de 15 (quinze) anos que demandem apoio e ajuda intensos e contínuos no acesso ao currículo escolar. (Distrito Federal, 2017, Art. 26)

A inclusão, na área educacional, já vem sendo discutida a algum tempo em nossa sociedade, onde os direitos de cada um devem ser respeitados e, assim, construindo uma sociedade justa e igualitária.

2.2.3 PROEJA

O Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) tem como objetivo ofertar oportunidades à educação profissional e tecnológica a jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio. Somente em 2006, o ensino fundamental foi incluído neste programa através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 e passou a ser denominado Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

> Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.
> [...]
> § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:
> I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e [...] (Brasil, 2006, Art. 1)

O PROEJA é um programa de formação continuada da EJA, ou seja, a junção da EJA com a educação profissional que também tem a função de reparar e equalizar esses alunos que não tiveram a oportunidade de acompanhar os estudos na idade adequada.

2.2.4 EJA no Sistema Prisional

A EJA no sistema penitenciário brasileiro tem como propósito oferecer escolarização àqueles que não a tiveram na idade adequada. É um direito constitucional regulamentado por lei para aqueles que estão privados de liberdade, jovens e adultos. Isso, de alguma forma, traz subentendido o apreço de que a educação colabora, positivamente, para a readaptação social da pessoa presa, aprimorando-a cognitiva e socialmente.

A responsabilidade da Educação dentro da prisão deve ser restrita e exclusivamente o de assistir o ser humano privado da liberdade a aperfeiçoar capacidades e habilidades para estar em melhores condições de enfrentar as oportunidades socialmente criadas (Silva e Moreira, 2011).

A Lei 12.433/2011, alterou a Lei de Execução Penal 7.210/1984, normalizou a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho:

> Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.
> [...]
> I - 1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias; [...]. (BRASIL, 2011, Art. 126)

Com a oportunidade de diminuir sua pena, as pessoas privadas de liberdade, tendem a se interessar pelos estudos e, sem perceber, começam a dar uma oportunidade para a reabilitação penal e com a chance de ser inserido no mercado de trabalho após sua liberdade total ou parcial.

Cada aluno que é inserido na EJA tem uma história de vida e um motivo para estar nesta modalidade de ensino. Com o(a) professor(a) ciente dessas particularidades fica mais fácil preparar uma estratégia de ensino que se torne um sucesso dentro de sala de aula, onde todos possam aprender juntos.

Como o interesse desta pesquisa é trazer uma percepção docente sobre a adequação de sua formação à atuação na EJA, passaremos, na próxima seção, a fazer uma breve análise dos seguintes documentos norteadores: BNCC, Currículo em Movimento e Diretrizes operacionais de Educação de Jovens e Adultos da rede pública do Distrito Federal.

2.3 A Educação de Jovens e adultos em documentos norteadores

2.3.1 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como orientação estruturar o que todo discente da Educação Básica precisa saber, mas também mostra as aprendizagens fundamentais que precisam ser respeitadas na preparação dos currículos, incluindo as diferentes modalidades de ensino, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Araujo e Silva e Sena. 2020). Mas se realizarmos uma pesquisa no documento da BNCC com o termo “jovens e adultos” o resultado encontrado será: 06 vezes em todo o documento. A primeira aparece no item "O pacto interfederativo e a implementação da BNCC", três aparecem na matéria Língua Portuguesa no ensino fundamental I, uma na Educação Física para o ensino fundamental e uma no Ensino Médio.

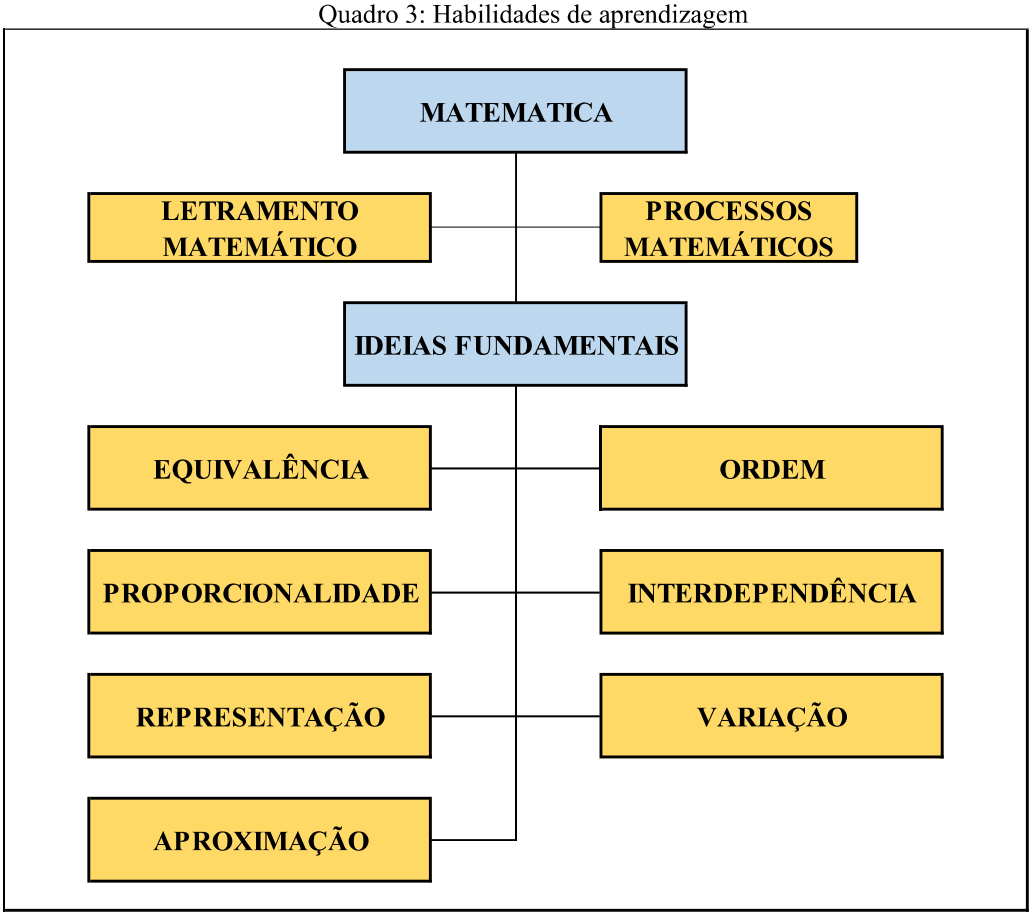
“A BNCC, como política educacional, é editada como referência orientadora da reformulação dos currículos escolares e dos processos nacionais de avaliação” (Carvalho et al, 2020). Mas em seu interior **não** são encontrados métodos, especificações e conteúdos relacionados somente para a EJA.

Para Borba (2021), a inexistência do ensino para a EJA, na BNCC, demonstra duas questões: um que poderia ser uma perda, mas pode se tornar por outra perspectiva, uma vantagem para a EJA no sentido de possibilidades de elaborar os seus próprios pressupostos e práticas pedagógicas, com base na importância da natureza de seus alunos e o segundo nos diz a respeito da não aceitação da EJA nas divergências das políticas nacionais, mostrando,

obviamente, que é uma modalidade de ensino desprivilegiada que atende pessoas carentes economicamente as quais necessitam unir a vida do trabalho com a vida cotidiana, e que na maioria das vezes, a escola não dá a devida atenção para as condições reais dessas pessoas. E conclui que a ideia da EJA associada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) era uma sugestão de alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não foi o que acabou acontecendo, ou seja, a BNCC não contemplou a realidade dos estudantes da EJA.

Os componentes curriculares da Educação Básica da BNCC que correspondem ao segundo segmento da EJA encontram-se no Ensino Fundamental Anos Finais. No tocante à Matemática, as aprendizagens dialogam com o disposto no quadro a seguir.

Quadro 3: Habilidades de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas habilidades são importantes, pois vão agregar conhecimentos importantes para a vida escolar dos alunos, e com isso começar a desenvolver o pensamento matemático.

Como nossa pesquisa tem como recorte também o Distrito Federal, vamos nos debruçar brevemente sobre o Currículo em Movimento da EJA do Distrito Federal.

2.3.2 Currículo em Movimento da EJA do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Finais da Matemática.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é dividida em: Ensino Fundamental I, que corresponde ao Primeiro Segmento (primeira a quarta etapa) e tem carga horária de 1600h; Ensino Fundamental II, que corresponde ao Segundo Segmento (quinta a oitava etapa) e tem carga horária de 1600h; e o Ensino Médio, que é o Terceiro segmento (em três etapas), com carga horária de 1200h. O tempo de duração de cada etapa é de um semestre. Nesta pesquisa, iremos trabalhar com o Ensino Fundamental II.

Para o Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014), a matemática na EJA tem um significado importante na formação pedagógica e social dos alunos, o que aumenta a responsabilidade dos professores que vão dar aula nessa modalidade de ensino, principalmente na análise das condições da turma para levantar o diagnóstico de como será a sua forma de apresentar a matemática aos estudantes. Mas não se deve esquecer que nessas turmas há alunos de várias faixas etárias. Segue o objetivo geral para o ensino da matemática:

> Promover a compreensão de conhecimentos matemáticos que oportunizem a capacidade de desenvolver o raciocínio e a resolução de problemas baseados na cultura, no mundo do trabalho e em suas tecnologias. (Distrito Federal, 2014, p. 87)

No Distrito Federal também existem as Diretrizes Operacionais da EJA da Rede Pública conforme será relatado na próxima seção.

2.3.3 Diretrizes operacionais da EJA na Rede Pública do Distrito Federal

Conforme Diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública do Distrito Federal, a EJA é uma modalidade que abrange todas as etapas da Educação Básica, e assim tomou-se a decisão de alterar as matrizes curriculares relacionadas a essa modalidade no DF exposto neste documento, com o empenho de solucionar às especificidades e necessidades dos alunos da EJA, que têm como prioridade o mundo do trabalho. Assim, este documento tem o desígnio de

> - nortear o processo educativo escolar de pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora que não tiveram acesso a ele ou o interromperam;
> - assegurar a constituição de práticas educativas que atendam às especificidades e à diversidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de dialogar com seus saberes, culturas, projetos de vida, em

> articulação com o mundo do trabalho, considerando o contexto social, cultural e tecnológico;
> - assegurar o acesso, a permanência, a continuidade e a conclusão do processo educativo escolar em uma proposta adequada ao perfil das pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, como sujeitos de saberes;
> - orientar os Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares ofertantes da Educação de Jovens e Adultos. (Distrito Federal, 2021, p. 10)

Os componentes curriculares são padronizados para toda rede de ensino e são organizadas em blocos. Na distribuição em blocos, deu-se preferência para a organização por áreas do conhecimento, contemplando, assim, as respectivas matrizes curriculares e o aproveitamento de estudos, no caso de certificação por exames (Distrito Federal, 2021). O quadro a seguir mostra o bloco do segundo segmento da EJA.

Quadro 4: Bloco das componentes curriculares

2º SEGMENTO			
Bloco 1	**Aulas semanais**	**Bloco 2**	**Aulas semanais**
Língua Portuguesa	4	Língua Portuguesa	4
Artes	4	Artes	2
Educação Física	1	Educação Física	1
Matemática	4	Matemática	4
Ciência da Natureza	8	História	4
-	-	Geografia	4
Projetos/Programas	4	Projetos/Programas	6
Total	25	Total	25

Fonte: Distrito Federal, 2021

Essa forma de organizar o trabalho pedagógico pode proporcionar aos alunos a oportunidade de concentrar-se em um grupo menor de componentes curriculares, e vai favorecer o processo de aprendizagem. Já que o contato com o professor e com as matérias de cada componente curricular será maior, contribuindo para a organização pessoal em relação ao acompanhamento das aulas.

As Diretrizes operacionais da EJA da Rede Pública do Distrito Federal definem a modalidade como uma proposta inovadora para a organização curricular presencial que pretende aumentar a oferta e melhor atender aos diferentes perfis de alunos, como os alunos do campo, em situação de rua, em privação de liberdade, dentre outros, bem como a formação profissional integrada. A mesma deverá ser uma das alternativas para a instrução dos jovens, adultos e idosos, e não somente a única opção na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E tem carga horária

> mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta (no mínimo, 30% (trinta por cento) com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências significativas) e indireta (no máximo, 70% da carga horária exigida

> para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas, elaboradas pelo professor regente, como, por exemplo, material didático impresso e/ ou material midiático, em espaços físicos e/ou virtuais, mediadas pelo professor regente do componente curricular). É importante compreender que tanto as horas diretas como as horas indiretas são contabilizadas como aulas/horas presenciais, uma vez que as horas indiretas são registradas após a conclusão de atividades. (Distrito Federal, 2021, p. 28)

Então, o professor executa a carga horária de forma presencial, ficando à disposição dos alunos que tiverem dificuldades ou dúvidas na realização das atividades.

Na seção a seguir, com o intuito de fechar os elementos mínimos para a contextualização desta Pesquisa, discorreremos brevemente sobre a Formação inicial de Professores da EJA.

2.4 Formação Inicial de Professores para a EJA

Conforme Nascimento, Castro e Castro (2021):

> [...] o foco da formação inicial não deve remeter meramente a busca por acumulação de conhecimentos específicos, mas articulá-los com maneiras sistematizadoras que possam integrar o repertório dos futuros docentes, articulando teoria e prática como forma de produção de conhecimentos, uma ressignificando a outra (Nascimento, Castro e Castro, 2021, p. 1241).

Analisam-se restrições ou obstáculos de alguns docentes da educação Básica quando provocados a lecionar com o modelo de ensino designado Educação de Jovens e Adultos (EJA), que muitos desses docentes, quando interpelados sobre o tema, esclarecem que a formação inicial não beneficiou esse modelo de ensino (Brunelli e Darsie, 2018). Esta afirmação é motivação suficiente para nos debruçarmos sobre os currículos formadores dos docentes, a fim de percebermos, do ponto de vista documental, a aderência das afirmações apresentadas em Brunelli e Darsie com a realidade do DF, recorte geográfico desta pesquisa. O levantamento se concentrou em instituições públicas que oferecem a Licenciatura em Matemática na modalidade presencial.

2.4.1 Análise do currículo das Instituições de Educação Superior (IES) do Distrito Federal

O PPC (Projeto Pedagógico do Curso) de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) é ofertado desde o segundo semestre de 2015 e tem como um dos objetivos a formação inicial de professores(as) de Matemática para os ensinos fundamental, médio e profissional, com extensa compreensão dos conhecimentos específicos à volta dos quais deverá trabalhar (Distrito Federal, 2018). O alcance desse objetivo não contempla toda a modalidade de Ensino EJA, pois somente uma matéria da

Matriz Curricular desta Instituição oferece exclusividade para EJA, Prática de Ensino IV. A frequência do termo “jovens e adultos” é apresentada no quadro a seguir.

Quadro 5: Pesquisa por “jovens e adultos” no PPC do IFB

Quant.	Pesquisa por "jovens e adultos"
1	item 2.2 Campus Estrutural - primeiro paragráfo
1	item 7. CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS - vigésimo primeiro paragrafo
1	item 10. ATIVIDADES COMPLEMENTARES - cumprimento das horas de atividades acadêmico-científico-culturais na alínea f.
1	item 11. ESTÁGIO SUPERVISIONADO - sexto paragrafo
1	item 20.5 Carga horária necessária de professores de matemática para outros cursos do campus
3	ANEXOS - Componente Curricular – Prática de Ensino IV: Habilidades, Bases Tecnologicas e Referências.
2	ANEXOS - Componente Curricular – Estágio Supervisionado IV: Habilidades e Bases Tecnologicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o quadro acima, nota-se que o PPC (Projeto Pedagógico do curso) de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) não demonstra que outras disciplinas estão voltadas para os discentes em relação à Educação de Jovens e Adultos, somente a Prática de Ensino IV tem no componente curricular a EJA, as outras componentes, caso o discente tenha interesse em explorar essa modalidade de ensino poderá utilizar outras matérias como estágio supervisionado para ter mais oportunidades de adquirir mais conhecimento na EJA.

Outra entidade que oferece o curso de Licenciatura em Matemática é a Universidade Brasília. Nesta universidade analisaremos o PPP (Projeto Político Pedagógico).

O Curso de Licenciatura em Matemática da UnB (Universidade de Brasília) é ofertado desde 1962 que tem por finalidade oferecer aos licenciados uma concreta formação matemática e apropriado ao conhecimento psico-pedagógico e sociocultural (Distrito Federal, 2011). Este curso não oferece nenhuma disciplina voltada (no todo ou em parte) para Educação de Jovens e Adultos. Mas tem a matéria Regência I, que é a preparação para regência em sala de aula para o Ensino Fundamental e Regência II, que é a preparação para regência em sala de aula para o Ensino Médio, que podem ser realizadas em turmas da EJA.

Temos também a Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes - UnDF, que foi criada pela Lei Complementar n° 987, de 26 de julho de 2021. No seu PPC (Projeto Pedagógico do Curso), o curso de Licenciatura em Matemática da UnDF tem como objetivos a promoção do ensino, da pesquisa e da extensão, visando a formação de cidadãos,

futuros professores(as) comprometidos(as) com uma formação humana, crítica, diversa, inclusiva e democrática (Distrito Federal, 2023). Este curso tem cinco Estágios Supervisionados (I, II, III, IV e V), mas somente o Estágio Supervisionado V menciona a Educação de Jovens e Adultos, mas que também tem a possibilidade de ser realizado pelos Estágios Supervisionados I, II, III, IV.

Dentre essas entidades, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB) é a mais completa para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dispondo 10% a 30% da carga horária de seu Núcleo Obrigatório (Práticas de Ensino, Estágios e Horas complementares) para a EJA.

2.5 Formação Continuada de Professores de Licenciatura em Matemática para EJA

Os professores da EJA enfrentam várias dificuldades no avanço de sua atividade docente, como a diversidade, a evasão, o rejuvenescimento das turmas, a carência de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos alunos, o rigor institucional (Porcaro, 2011).

> Outras falas retratam as dificuldades enfrentadas pelos educadores da EJA no desenvolvimento do trabalho, que nos dão uma clara percepção da dificuldade que vivenciam esses educadores por atuarem em turmas de jovens e adultos, e nos mostram a quão marginalizada ainda se encontra essa modalidade de ensino, tanto em nível das políticas governamentais, quanto em nível mesmo das políticas institucionais/ escolares:
>
> - A falta de uma orientação específica aos educadores recém-chegados ao trabalho da EJA, gera nos educadores um estranhamento e uma insegurança.
> - 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.
> - A heterogeneidade de níveis de aprendizagem dentro de cada turma, na qual o educador da EJA tem de atender, ao mesmo tempo, educandos que se encontram no início do processo de alfabetização e educandos que se encontram no final do processo.
> - A grande diversidade entre os educandos, no que se refere às suas expectativas em relação aos estudos e às diferenças geracionais, religiosas, valorativas e de suas crenças.
> - A grande diferença de idade entre os educandos jovens e adultos, o que gera conflitos de interesses e de posturas entre eles e, até mesmo, uma impaciência recíproca, ocasionando a desmotivação para os estudos e, consequentemente, a evasão escolar.
> - A baixa autoestima dos educandos, que não acreditam em sua capacidade de aprender, o que acaba por gerar bloqueios em seu processo de aprendizagem.
> - A institucionalização do processo, gerando a rigidez própria do sistema regular.
> - O processo de certificação dos educandos adultos, que gera a perda da qualidade no processo, devido à necessidade de sua padronização. (Porcaro, 2011, 49)

Quando os educadores reconhecem que os alunos são diferentes e a forma de aprender também, ou seja, cada aluno(a) tem seu modo de aprendizado e no seu tempo, os mesmos começam a compreender que os discentes da EJA, assim como qualquer aluno de outros modelos de ensino, possuem progressos de aprendizagem diferentes. Consequentemente, deduzimos que no ponto de vista do(a) professor(a) é essencial que o mesmo tenha a compreensão de como o educando aprende para melhor coordenar as suas práticas em sala de aula, para que consiga chegar no seu objetivo, que é promover um instrumento facilitador de aprendizagem para o eu educando (Brunelli e Darsie, 2017).

> 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. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

A Formação Continuada, para que tenha resultado esperado quanto à sua efetividade na melhoria da prática docente, deve atender às características de: atenção na sabedoria pedagógica do conteúdo; uso de métodos ativos de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Brasil, 2020).

> Art. 7º […]
> IV - Duração prolongada da Formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela quais formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; [...]
> Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (Brasil, 2020, Art. 7e Art. 8);

A formação continuada incentiva o conhecimento e amplia as habilidades dos docentes. Com isso, estará melhorando a sua trajetória profissional.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico do presente trabalho partiu de uma abordagem exploratória composta de levantamento bibliográfico e pesquisa documental. O levantamento inicial se

prestou à criação de uma linha do tempo da EJA no Brasil, incluindo o cenário atual, de forma a caracterizar adequadamente o ambiente geral do trabalho. A pesquisa documental se deteve em instrumentos normativos como a BNCC do Ensino Fundamental de Matemática, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e as Diretrizes Operacionais da EJA, pois uma eventual reflexão sobre a necessidade de uma formação específica do professor de Matemática da EJA requer uma compreensão pertinente dos documentos que balizam tal formação. A fim de se compreender as expectativas compreendemos a relação entre o que se espera da formação matemática a ser dada para o estudante da EJA e para o estudante do ensino regular, pois será preciso um primeiro posicionamento sobre a necessidade de formação específica do professor de Matemática para a EJA.

Num segundo momento da abordagem exploratória, buscou-se mapear a formação inicial de professores de Matemática, no que tange à EJA, através dos Projetos Pedagógicos de licenciaturas em Matemática das 3 Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem a formação presencial no Distrito Federal. O recorte foi baseado no fato de que as regulações específicas da EJA ocorrem no nível das Unidades da Federação, não em nível nacional, como ficou revelado pela primeira etapa do levantamento documental. Enfim, a abordagem se concentrou na Formação Continuada para entender como o quadro de normativas e de ofertas (pelo menos em nível de Distrito Federal) atende aos eventuais anseios do professor de Matemática da EJA.

Optou-se por métodos qualitativos para direcionar o desenvolvimento de conhecimentos que procuram alternativas que permitem compreender, elucidar e interpretar fatos, e por métodos quantitativos que coletam dados. Para Proetti (2017), as pesquisas qualitativas e quantitativas possibilitam a reflexão dos caminhos a serem seguidos nos estudos científicos, pois ajudam a compreender, desvendar, qualificar e quantificar de forma verificativa, além de permitirem estudar a importância dos fenômenos e fatos para que seja possível mensurá-los.

Tendo em vista os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas aplicadas a professores da EJA do ensino fundamental atuantes nos anos finais no Distrito Federal, de forma a levantar as percepções desses atores. A elaboração do questionário foi norteada não só pelos objetivos da pesquisa, mas também por prerrogativas delineadas em Nascimento (2013), para o qual é fundamental que

> o questionário fechado tenha uma linguagem clara, objetiva e direta, de forma a motivar a participação e o interesse dos sujeitos pesquisados, para que compreendam

> com clareza o que é perguntado. O questionário realizado com perguntas estruturadas e óbvias, permitem, ideias, opiniões, condutas e expressões sobre a realidade vivida ao que acontece ou ao que poderá acontecer, sendo as perguntas suficientemente elaboradas, para fazer com que as categorias de respostas sejam significativas. (Nascimento, 2013, p. 27)

Nas questões fechadas, foi utilizada a Escala de Likert. Nas linhas de Aguiar, Correia e Campos (2011), trata-se de uma escala que consiste em uma sequência de perguntas elaboradas sobre a pesquisa, onde quem responde escolhe uma entre várias opções. A escolha desse tipo de questão é apropriada para esta pesquisa porque um levantamento de percepções deve levar em conta que as pessoas respondentes podem ter amadurecimentos variados sobre determinado aspecto, motivo pelo qual o instrumento de pesquisa precisa, ao mesmo tempo, acolher gradações em termos de concordância e discordância, e permitir o registro de posicionamentos neutros em suas questões.

O questionário foi dividido em 4 seções: Formação inicial, Prática de sala de aula, Formação Continuada; e Problemas ou soluções em relação a EJA. Esta divisão refletiu os interesses desta pesquisa.

Uma versão preliminar do questionário elaborado para a pesquisa foi aplicada a 3 docentes voluntários para compor um pré-teste do instrumento. Após as considerações levantadas no pré-teste e após ajustes decorrentes de reflexões pertinentes da pesquisadora, foi definida uma versão do questionário para a aplicação. O questionário completo pode ser visualizado no link https://forms.gle/Dm48NeTmn1mec9Gx8 e, também, no anexo I deste trabalho. Para a aplicação do questionário, foi escolhida, por critério de acessibilidade da pesquisadora, a Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Núcleo Bandeirante. Essa CRE atende 5 regiões administrativas: Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, Candangolândia e Park Way. Das 35 escolas coordenadas por essa regional, 5 oferecem a EJA: Centro de Ensino Médio Urso Branco (Núcleo Bandeirante), Centro Educacional 02 (Riacho Fundo I), Centro Educacional 01 e Centro de Ensino Fundamental 01 (Riacho Fundo II) e Centro de Ensino Médio Júlia Kubitschek (Candangolândia). Nota-se aqui que o percentual de escolas que oferecem EJA nesta CRE é ligeiramente superior ao percentual da rede pública do DF. De fato, 14,3% das escolas desta CRE oferecem a EJA, enquanto 12,7% (como já dito anteriormente) das escolas públicas do DF dispõe da modalidade.

Os dados levantados pelo questionário foram organizados em estrutura descritiva (através de tabelas e gráficos) para que uma análise das respostas pudesse ser feita à luz de outras informações levantadas ao longo do trabalho, de forma a se compor um cenário da

percepção do docente de Matemática sobre a EJA e reforçar ou confrontar tal percepção com elementos bibliográficos e documentais trazidos por esta pesquisa.

A próxima seção exibirá os dados coletados nesta pesquisa, bem como a análise deles com base nos interesses e levantamentos prévios deste trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O questionário foi respondido por sete docentes do Ensino Fundamental anos finais da EJA. Seis docentes (85,71%) fizeram a graduação na rede particular e todos(as) estudaram na modalidade presencial. O Quadro a seguir retrata o tempo total de docência, o tempo de docência na EJA e o momento de ingresso na modalidade (sob o ponto de vista da experiência prévia no Ensino Regular).

Quadro 6: Experiência de docência na EJA

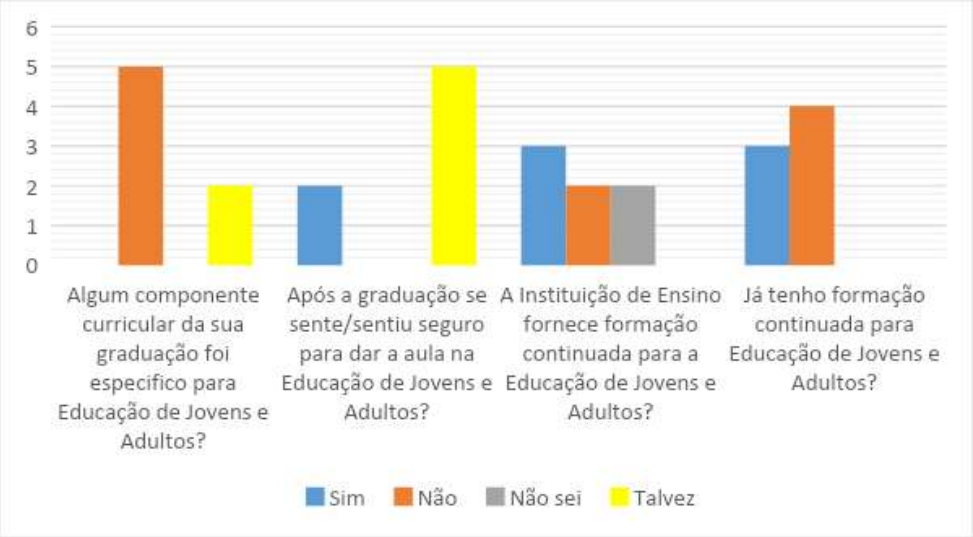
DOCENTES	TEMPODE DOCÊNCIA (ANOS)	TEMPO QUE LECIONA NA EJA (ANOS)	QUANDO COMEÇOU NA EJA
1	20	16	Após lecionar no Ensino Regular
2	6	6	Após Graduação
3	25	3	Após lecionar no Ensino Regular
4	30	20	Após lecionar no Ensino Regular
5	22	10	Após lecionar no Ensino Regular
6	10	4	Após lecionar no Ensino Regular
7	12	9	Após a graduação na EJA, depois foi para o Ensino Regular e retornou para a EJA

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o Quadro anterior, todos(as) os(as) docentes (1 a 7) têm experiência em lecionar na EJA. 71,43% destes(as) trouxeram consigo, ao adentrar a EJA, a experiência do ensino regular, ao passo que os(as) demais (28,57%) começaram na EJA logo após a graduação. A existência de diferentes experiências na EJA favorece o intuito da pesquisa pois aponta para uma possível pluralidade de visões dentro da amostra. De fato, a amplitude (distância entre o menor e o maior valor) da amostra quanto à experiência na EJA é de 16 anos e a amplitude quanto ao tempo de docência é de 24 anos.

A amplitude no tempo de docência permite, por exemplo, que respostas sobre a formação inicial e a formação continuada sejam percebidas como indicadores de eventuais mudanças na forma de se preparar docentes para a atuação na EJA. Nesse sentido, o gráfico 1 capta as percepções docentes acerca da Formação Inicial e da Formação Continuada.

Gráfico 1: Percepção na EJA – Formação inicial e continuada – parte I

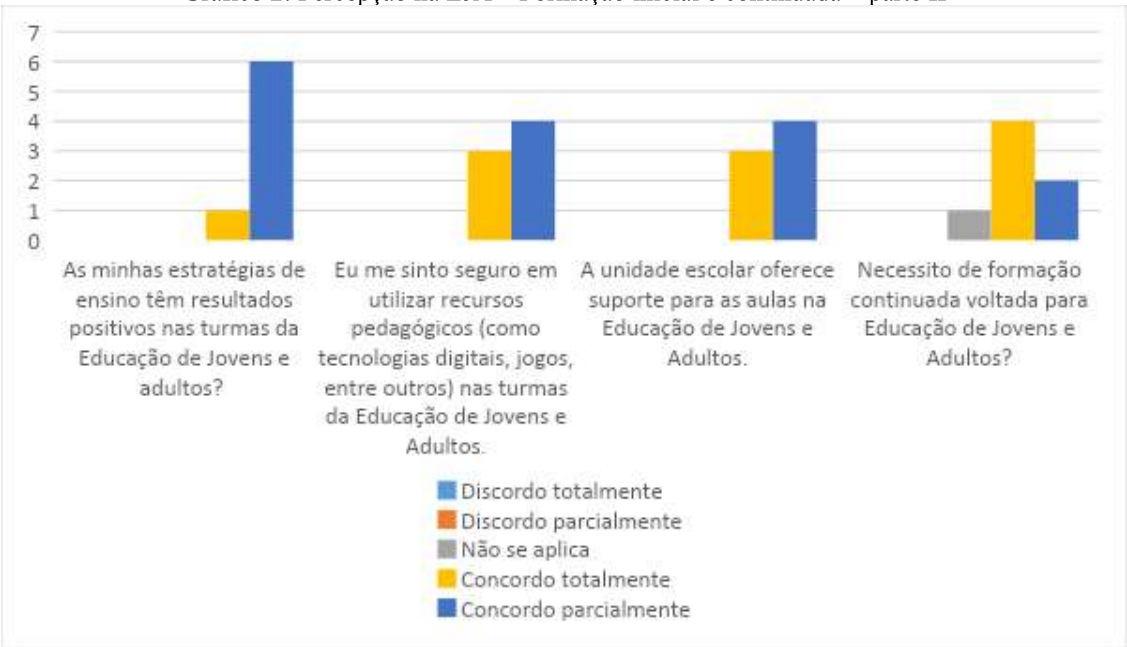


Fonte: dados da pesquisa

Conforme gráfico 1, a coleta dos dados ao tratar da percepção dos docentes na EJA evidenciou que os(as) professores(as) não tiveram componentes curriculares específicos para lecionar na EJA, a maioria tem ciência que a Instituição de Ensino fornece formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos, mas não relataram quais cursos, 28,57% tem formação continuada, um tem em Curso de aperfeiçoamento: matemática na EJA e o outro em Formação sobre processo avaliativo e 71,48% ainda não tem tal formação. Uma minoria revelou que sentia segurança em atuar na EJA logo após a graduação, o que faz sentido pelo percentual de pessoas que não reconheceu um componente específico para a modalidade em sua formação inicial. A amostra termina por sugerir que o currículo de IES particulares deve refletir a situação que a presente pesquisa elucidou na UnB ou na UnDF. Como a UnDF é uma IES recente e a Licenciatura em Matemática do IFB não tem sequer 10 anos desde sua abertura, resta a impressão de que currículos de IES como a UnB devem ter inspirado os currículos das IES nas quais as pessoas da amostra se formaram.

O Gráfico 2 apresenta dados ligados às questões de prática docente na EJA associada ao cenário de suporte existente ou almejado pelos docentes.

Gráfico 2: Percepção na EJA – Formação inicial e continuada – parte II



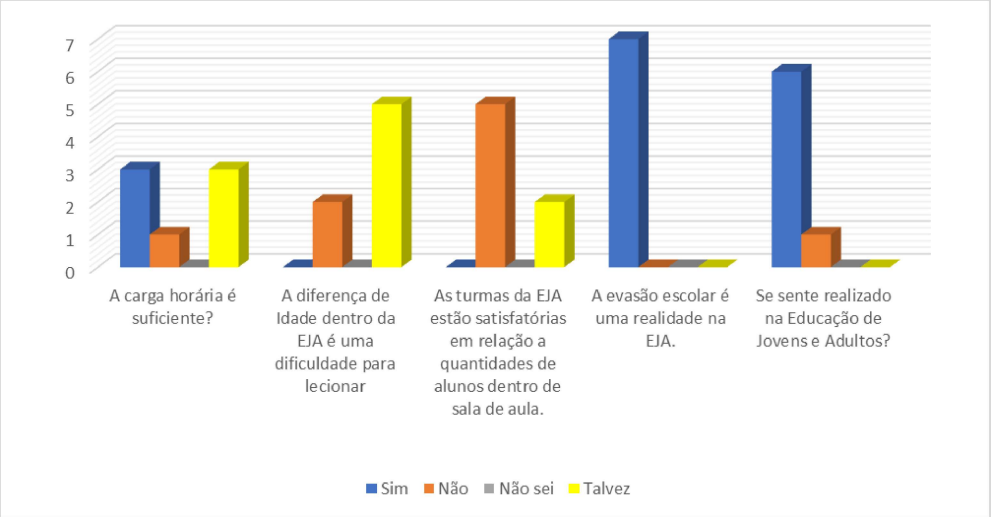
Fonte: dados da pesquisa

Neste gráfico 2, as coletas demonstraram que os(as) docentes se consideram exitosos(as) nas estratégias de ensino utilizadas nas aulas da EJA. Nesse sentido, algumas descritas por eles(as) incluem: aulas expositivas, sempre vinculando o conteúdo com os exercícios do cotidiano, aplicação de conteúdo conhecendo a realidade do aluno e tentando criar conexões entre os conteúdos das disciplinas e elementos culturais (ex: filmes, séries, animes e etc.) que os alunos consomem. As respostas ainda ilustram que os(as) docentes estão abertos(as) para novos recursos pedagógicos e que, em geral, a unidade escolar oferece o suporte necessário que os professores necessitam na medida do possível. E o sentimento que os mesmos têm sobre s suporte que a escola oferece é de satisfação, dedicação e cumplicidade, acolhimento e/ou empatia, otimista e compaixão. A maioria concorda com a necessidade de uma formação continuada voltada para EJA. Um(a) respondente não concorda nem discorda de tal necessidade, mas a marcação da alternativa “não se aplica” pode também ser vista como “não há necessidade” numa leitura superficial da questão. Uma visão agregada do Gráfico 2, sugere dois cenários imediatos: as pessoas da amostra, em sua maioria, engendraram uma formação continuada não formal através de adaptações corriqueiras das práticas pedagógicas do Ensino Regular; ou a Formação Inicial proveu habilidades que transversalmente beneficiaram a atuação na EJA. Esta percepção de cenários surge do fato de que a maioria parece ter uma visão otimista de sua prática docente, mas, mesmo assim, concorda com a necessidade de formação continuada

e, também, não reconhece a presença de instrumentalização específica para a EJA na formação inicial.

Como um desdobramento possível das questões de práticas docentes e suportes do local de trabalho, o Gráfico 3 elenca algumas percepções que aprofundam informações sobre o ambiente de trabalho da EJA.

Gráfico 3: Percepção na EJA – Formação inicial e continuada – parte III



Fonte: dados da pesquisa

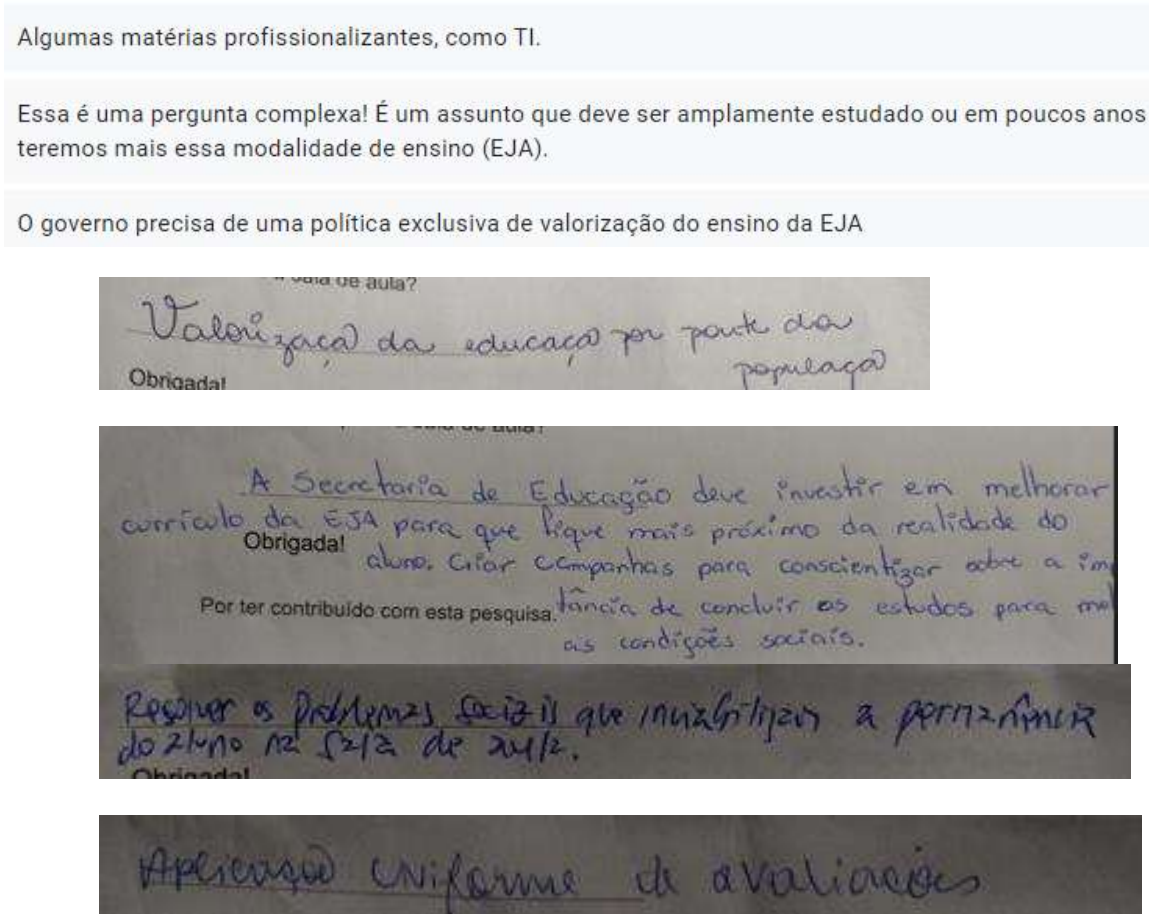
Como demonstrado no Gráfico 3, não houve uma concordância em relação a carga horária para o ensino da Matemática, pois 43% disseram sim, 14% não e 43% talvez. E todos os(as) docentes relataram que essa carga horária é de 20 horas. Mas quando responderam sobre o sentimento em relação a essa carga horária as respostas foram: 28,57% não responderam, 42,87% responderam satisfatório, 14,29% disseram que o tempo é curto e 14,29% tem o sentimento de lecionar só o conteúdo mais significativo. Se observamos as duas respostas (carga horária suficiente e o sentimento sobre a carga horária), fica evidente a falta de consenso. Contudo, cabe ressaltar que a amplitude da experiência na EJA, elucidada no Quadro 6, apontava para uma possível alta pluralidade de percepções sobre a modalidade (em um ou mais aspectos), pois a experiência mínima na EJA é de 4 anos e a máxima é de 20 anos.

A questão que se refere à diferença de idade dos(as) discentes na EJA pretendia captar a percepção de possíveis dificuldades metodológicas no processo de ensino, mas o resultado na coleta de dados foi inconclusivo, já que 5 entre 7 docentes não conseguiram se posicionar a respeito do tema. Provavelmente, o baixo número de alunos(as) dentro da sala de aula pode atrapalhar uma percepção mais assertiva sobre essa questão. Todos(as) reconhecem que a evasão escolar é uma realidade. Já foram mencionados nesta pesquisa, alguns motivos que podem levar a evasão escolar, como: a falta de uma orientação específica aos(às) educadores(as)

recém chegados(as) à EJA e de uma formação específica a estes atores do processo educacional, a grande diferença de idade entre os educandos jovens e adultos, a baixa autoestima dos educandos e entre outras. A preocupação com a evasão já é uma questão recorrente no âmbito escolar e, com a pandemia, este problema aumentou. Então, temos docentes trabalhando com uma quantidade reduzida de alunos(as). E mesmo a matemática não estando entre as principais dificuldades, os(as) docentes da amostra se posicionaram sobre isso e se importaram com a questão, como mostram em algumas respostas.

Devido à evasão escolar na EJA estar sendo comentada por vários meios de comunicação, foi realizada a seguinte pergunta: Qual a melhoria que deveria acontecer na EJA para que os estudantes retornem para a sala de aula? Seguem as respostas:

Figura 1: Respostas:



Fonte: dados da pesquisa

A primeira resposta dialoga com a importância e a intenção do PROEJA, variação da modalidade EJA que foi tratada em seção específica deste trabalho. Contudo, não se pode afirmar que a evasão tenha sido superada em experiências de PROEJA, seja porque este não foi o foco desta Pesquisa, seja porque se trata de uma questão multivariada.

A segunda resposta reforça a preocupação sobre a evasão na EJA, mas não traz posicionamento mais profundo ou definitivo, justamente por reconhecer a complexidade do tema.

As terceira, quarta e quinta respostas convergem na ênfase dada à necessidade de valorização da EJA, seja por parte da comunidade, seja por parte do sistema governamental. A quinta resposta, no entanto, aponta claramente para uma inadequação do currículo à realidade dos(as) estudantes. Apenas esta resposta se deteve nisso, razão pela qual pode-se afirmar que tal preocupação não é representativa ou ao menos prioritária quando se fala de assegurar a continuidade da EJA. Novamente, o baixo número de estudantes pode ser um fator que facilite ao(à) docente fazer adaptações cotidianas na sua abordagem (mesmo sem formação específica) ao ponto de terminar por se sentir realizado(a) no exercício específico de sua profissão e não sentir desvantagem significativa na variabilidade das idades em sala de aula.

A sexta resposta aponta genericamente para a existência de outros fatores que podem ameaçar a continuidade da EJA dentro do sistema educacional. A sétima resposta fala do sistema de avaliação dos(as) discentes, sugerindo que isso pode ser uma questão motivacional para quem é atendido(a) na EJA. No tocante específico da Matemática, podemos notar que a temática da Avaliação Educacional na formação inicial do IFB, só para citar um exemplo, tem lugar cativo no componente curricular denominado Prática de Ensino 5, com carga horária de 96 horas-aulas.

Como já era sugerido pelos dados sobre evasão de outras pesquisas, nossa amostra confirmou que a formação inicial ou continuada em Matemática, em si, não figuram como determinantes fundamentais do problema da evasão na EJA.

Uma vez que foi feita a análise dos dados obtidos nesta Pesquisa sobre a percepção de docentes, serão tecidas, na próxima seção, as considerações finais do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que a percepção do(a) docente de Matemática sobre a EJA é parte indispensável no processo de entendimento do cenário geral da modalidade, num momento em que sua própria existência é um ponto de dúvida dentro do ambiente educacional.

Justificados os recortes e os focos do trabalho, optou-se por uma ampla exposição da linha do tempo da EJA no país a partir de sua importância e dos seus pressupostos, culminando

numa investigação sobre a presença dessa modalidade em formação inicial ou continuada de professores(as) de Matemática.

No levantamento amostral da percepção docente, as pessoas entrevistadas confirmaram a falta (ou insuficiência) de formação inicial e continuada específica para a EJA que já havia sido captada pelo levantamento documental do trabalho. Ainda assim, a visão deles(as) sobre a própria atuação profissional restou positiva, o que parece ser um reflexo da ampla experiência na EJA e da baixa quantidade de estudantes ali presentes.

Um olhar específico sobre a Matemática na EJA, mostra que o Currículo em Movimento manteve certa coerência com o que preconiza a BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. Os temas fundamentais do currículo da EJA nesta etapa são típicos do letramento matemático para o entendimento da realidade, que é a meta da BNCC para a Matemática do período. Ainda assim, 1 das 7 respostas da amostra sugere adaptações curriculares justamente nesse sentido. Essa percepção pode indicar que os efeitos da BNCC não foram sentidos em tempo na formação inicial dos(as) docentes que se formaram mais recentemente ou, se for o caso de uma resposta vinda de alguém mais experiente na profissão, ou que outros documentos normativos anteriores à BNCC não geraram efeitos na formação inicial. Em ambas as situações, apenas fica reforçada a necessidade da formação continuada.

Não se pode descartar os possíveis efeitos externos na qualidade dos dados levantados junto aos(às) docentes. Um ponto relevante é que o questionário foi aplicado praticamente no final do semestre, isso dificultou muito a obtenção das respostas e pode ter influenciado a profundidade delas. De fato, há docentes com duas ou três jornadas de trabalho que podem ser na mesma escola ou não. Neste sentido, a realidade de um(a) docente de Matemática na EJA não difere de outros(as) colegas da rede de ensino, conforme ressaltam Sousa e Moura (2020) ao comentarem que

> a intensificação da jornada de trabalho, por meio do aumento das horas trabalhadas na escola; de um maior número de tarefas destinadas à docência; do acúmulo de funções; assim como da soma de atividades laborais, é uma realidade que atinge parcela importante dos professores da educação básica. (Sousa e Moura, 2020, p. 6)

Para desdobramentos possíveis da Pesquisa que envolvam aplicações de questionário, vale a pena repensar a quantidade de perguntas fechadas e abertas, já que o primeiro tipo tem mais retorno (apesar de dar menos espaço para aprofundar os temas) e o segundo tipo restou mesmo sem resposta em alguns casos.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, B.; CORREIA, W.; CAMPOS, F. **Uso da Escala Likert na Análise de Jogos.** 2011. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2011/proceedings/sbgames/papers/art/short/91952.pdf> https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14581/1/MGB05062019.pdf> Acesso em: 23 de abril de 2023.

BARBOSA, M. G. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro.** 2017**.** Disponível em https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14581/1/MGB05062019.pdf Acesso em: 23 de abril de 2023.

BECKER, Elisabeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. A **A Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista EJA em Debate Ano 9, n. 15, Jan-Jun, 2020. Disponível em: https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/download/2777/pdf4. Acesso: 30 de abril de 2023.

BELEZA, Janderlane Oliveira; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. **Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar, Humanidades. Ano 4, Vol. IV, Número 2, jul- dez, 2020, p. 107-126. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958. Acesso em: 28 abril 2023.

BORBA, S. I. **Educação de Jovens Adultos e Idosos - sujeitos de direitos de uma educação político-pedagógica**. **Diversitas Journal**, *[S. l.]*, v. 6, n. 1, p. 1465–1477, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1743. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1743. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRUNELLI, O. A.; DARSIE, M. M. P. Concepções de EJA e de Educação Matemática de formadores de professores e suas repercussões na formação continuada. **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 27, n. 64, p. 227–250, 2017. DOI: 10.29286/rep.v27i64.3160. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3160 . Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_cnecpn12020.pdf.htm. Acesso em 28/05/2023.

_____. Censo Escolar 2022. Ministério da Educação. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em 07/10/2024.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 24/04/2023.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1937**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: Acesso em 24/04/2023.

_____. **Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Presidência da República. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: Acesso em 28/10/2023.

_____. **LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394htm>. Acesso em 29/06/2023.

_____. **LEI Nº 12.433, de 29 de junho de 2011.** Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm. Acesso em: 28/11/2023.

_____. **LEI Nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE.** Presidência da República.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm . Acesso em: Acesso em 31/08/2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 29/06/2023.

_____. Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/livro03.pdf . Acesso em: 24 de junho de 2023.

_____. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Distrito Federal, Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/85352-2/. 24 de junho de 2023.

CARVALHO, K. R. S. A.; CARVALHO JÚNIOR, C. F. de; SANTOS, J. S.; SOUSA, G. R. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, *[S. l.]*, v. 21, n. 2, p. 51–64, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008. Acesso em: 29 jun. 2023.

CENTURION, Diosnel; GOMES, Salatiel da Rocha. **O adolescer da EJA: a inserção dos adolescentes que fracassam no ensino regular /The adolescer da EJA: the insertion of adolescents who failed in regular education**. **Ensino em Re-Vista**, *[S. l.]*, v. 22, n. 2, p. 363–

376, 2016. DOI: 10.14393/ER-v22n2a2015-8. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/34464. Acesso em: 28 ago. 2023.

CERQUEIRA DE ARAÚJO, G.; BITENCOURT DA SILVA, L. R.; DA PONTE E SOUSA SENA, L. C. **A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental**. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 26, p. e30582, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.30582. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582. Acesso em: 29 jun. 2023.

CRELIER, Cristiane. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar**. Agencia IBGE Noticias. 17 de julho 2020. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar. Acesso em: 30 de abril de 2033.

DA LUZ, V. S.; MACHADO, C. C. Saberes e Fazeres da Formação Continuada: discursos dos professores de Matemática que atuam na Educação de Jovens e Adultos. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, *[S. l.]*, v. 5, n. 4, 2019. DOI: 10.23899/relacultv5i4.1335. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1335. Acesso em: 10 jun. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo-movimento-eja.pdf. Acesso em: 24 de abril de 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Escolas.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/escolas-distrito-federal/#:~:text=A%20secretaria%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,dist%C3%A2ncia%2C%20em%20105%20unidades%20escolares . Acesso em: 04 de julho de 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **DF é referência em educação, com menor taxa de analfabetismo do país** (2024). **.** Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/df-e-referencia-em-educacao-com-menor-taxa-de-analfabetismo-do-pais/#:~:text=O%20indicador%20tamb%C3%A9m%20posiciona%20o,%25%20para%201%2C7%25. Acesso em: 07 de setembro julho de 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Escolas.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/escolas-e-estudantes/ . Acesso em: 04 de julho de 2023.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF**). O Direito de ser Adolescente: Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.tjdft.jus.br/informacoes/infancia-e-juventude/publicacoes-textos-e-artigos/publicacoes/publicacoes-1/situacao-da-adolescencia-brasileira-2011 . Acesso em: 28 de agosto de 2023.

_____. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2023.

_____. RESOLUÇÃO Nº 1/2017-CEDF. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/cedf-1-2017-cedf_60884818475cf.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2023.

FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antônio. **Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718–737, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?lang=pt#. Acesso em: 10 ago. 2023

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane soares. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, n. 67, p. 389–410, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt > . Acesso em: 05 de maio de 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de abril de 2023.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma critico-emancipatório (2014). *Pro-posições,* 25(3), 45-62. https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2024.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 2, p. 114–129, 2012. DOI: 10.15628/holos.2012.914. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914. Acesso em: 4 nov. 2023.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; CASTRO, Eliziane Rocha; CASTRO, Luzitelma Maria Barbosa. **Professores de Matemática em fase inicial de carreira docente: reverberações da formação inicial**. 2021. Disponível em file:///C:/Users/ASUS/Downloads/bocehm,+Artigo+80+-+(Nascimento,+Castro+e+Castro).pdf. Acesso em: 30 de abril de 2023.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. 2013. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, 2013. Disponível em https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20898/2/MD_EDUMTE_2014_2_116.pdf. Acesso em: 30 de abril de 2023.

PORCARO, Rosa Cristina. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente**., 2011. Disponível em file:///C:/Users/ASUS/Downloads/mayarafa,+EccoS_v13n25_2b3226.pdf Acesso em: 30 de abril de 2023.

PROETTI, Sidney. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo.** V. 2 n. 4 (2017): Educação de base no Brasil. Disponível em <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Brasília. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/article/10493/PPC%20Matem%C3%A1tica%2002072018%20revisado%20pelo%20NDE.pdf Acesso em: 07 de julho de 2023.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/PPC_MAT_Lic-2.pdf. Acesso em: 07 de julho de 2023.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.universidade.df.gov.br/wp-conteudo//uploads/2023/06/PPC-LICENCIATURA-MATEMATICA-VERSAO-02-de-junho-2023.pdf. Acesso em: 07 de dezembro de 2023.

SANTOS, Neide Amaral; SANTOS, Rosely Gonçalves dos. **A Trajetória Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://repositorio.alfaunipac.com.br/publicacoes/2020/545_a_trajetoria_historica_da_educacao_de_jovens_e_adultos_no_brasil.pdf. Acesso em: 28 abril 2023.

SILVA, José da; Juventude, Trabalho e Educação: uma Tríade estruturante para o fenômeno da Juvenilização da EJA no Brasil? Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) V. 8 - N. 19, p. 43-63, 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/viewFile/46588/31706. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, R. S. DA.; SILVA, V. R. DA. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, v. 24, n. 63, p. 663-678, set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccrh/a/QHfYfV7nPqyJZwV7KTSjqBs/#. Acesso em: 10 ago. 2023. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, R. DA.; MOREIRA, F. P. **O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. Novembro 2011.** Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2718/2456. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOUSA, Adriana e Silva; MOURA, Dante Henrique. **Jornada de trabalho e docência: uma análise da hora-atividade na rede estadual do Piaui. 2020.** Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/eq/v58n55/1981-1802-eq-58-55-e19125.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256. Acesso em: 30 de abril de 2023.

PESQUISA

Antes de iniciar, gostaria de agradecer pela disponibilidade em participar desta pesquisa. A mesma tem propósito acadêmico, ou seja, será utilizada para elaboração de Trabalho de Conclusão de curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Brasília, que tem com título "**A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEVANTAMENTO DA PERCEPÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL"**, sendo as informações prestadas e os dados mantidos em sigilo.

Gastará em torno de 5 minutos para finalizar esse questionário.

1. E-mail

Termo de consentimento e anuência

Os termos de anuência e aceite desta seção estão pautados pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Você pode, se quiser, se informar sobre ela neste link:
https://www.serpro.gov.br/lgpd/cidadao/seu-consentimento-e-lei

2. A minha participação ao responder o questionário é voluntária.

   ◯ Concordo ◯ Discordo

3. Declaro que fui informado(a) sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD, Lei nº 13.709/2018 no link acima) , que estabelece regras sobre coleta, armazenamento e compartilhamento de dados pessoais, e que autorizo o tratamento dos meus dados pessoais para a finalidade específica da pesquisa educacional, em conformidade com a LGPD.

   ◯ Concordo ◯ Discordo

4. Declaro, também, que estou ciente de que o tratamento dos meus dados pessoais será realizado de forma confidencial e que os resultados da pesquisa serão divulgados de forma anônima, preservando a minha identidade.

   ◯ Concordo ◯ Discordo

5. Por fim, declaro que estou ciente de que posso revogar este consentimento a qualquer momento, mediante solicitação via e-mail ao Coordenador do curso.

◯ Concordo ◯ Discordo

Seção 1: Formação Inicial

A seguir, estão listadas perguntas referentes à formação inicial do curso de Licenciatura em Matemática em relação à Educação de Jovens e Adultos.
Por favor, marque cada questão conforme foi realizada sua formação.

6. Sua graduação aconteceu predominantemente na rede:

◯ Privada ◯ Pública

7. A modalidade foi predominantemente:

◯ EAD ◯ Presencial

8. Algum componente curricular da sua graduação foi especifico para Educação de Jovens e Adultos?

◯ Sim ◯ Não ◯ Talvez ◯ Não sei

9. Se sim, qual?

Seção 2: Prática de sala de aula

Experiências na sala de aula

10. Quanto tempo de docência?

_____

11. Há quanto tempo leciona na Educação de Jovens e Adultos?

12. Após a graduação se sente/sentiu seguro para dar aula na Educação de Jovens e Adultos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei ( ) Talvez

13. Em qual momento iniciou a lecionar na Educação de Jovens e Adultos? (logo após a graduação, após lecionar no regular ou outro)

14. As minhas estratégias de ensino têm resultados positivos nas turmas da Educação de Jovens e adultos?

( )Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não de aplica

15. Quais as estratégias?

16. Eu me sinto seguro em utilizar recursos pedagógicos (como tecnologias digitais, jogos, entre outros) nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não de aplica

17. A unidade escolar oferece suporte para as aulas na Educação de Jovens e Adultos.

( ) Discordo totalmente ( ) Discordo parcialmente ( ) Concordo totalmente ( ) Concordo parcialmente ( ) Não de aplica

18. Qual o sentimento que melhor representa o suporte que a escola oferece para Educação

de Jovens e Adultos?

19. As minhas turmas tem variações de idades de:

( ) 5 anos ( ) 10 anos ( ) mais de 10 anos ( ) Não se aplica

20. Qual a idade média?

21. Qual é a sua carga horária na Educação de Jovens e Adultos ?

22. A carga horária é suficiente?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei ( ) Talvez

23. Qual o sentimento que melhor representa a carga horária oferecida para Educação de Jovens e Adultos?

24. Se sente realizado na Educação de Jovens e Adultos?

( ) Sim

( ) Não

25. Qual o sentimento que resume a sua formação inicial na Educação de Jovens e Adultos?

Seção 3: Formação Continuada

As questões abaixo foram elaboradas para identificar o interesse do docente em realizar uma Formação Continuada

26. A Instituição de Ensino fornece formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos?

Sim Não Não sei

27. De que forma? (pós-graduação, mestrado, entre outros)

_____

28. Já tenho formação continuada para Educação de Jovens e Adultos? *

Sim Não

29. Se sim, qual?

_____

30. Necessito de formação continuada voltada para Educação de Jovens e Adultos?

Discordo totalmente Discordo parcialmente
Concordo totalmente Concordo parcialmente Não se aplica

Seção 4 – Problemas e soluções

As questões abaixo foram elaboradas para identificar os problemas ou as soluções em relação à Educação de Jovens e Adultos

31. A diferença de idade dentro da aula da EJA é uma dificuldade para lecionar.

Sim Não Não sei Talvez

32. As turmas da EJA estão satisfatórias em relação a quantidades de alunos dentro da sala de aula. .

Sim Não Não sei Talvez

33. A evasão escolar é uma realidade na EJA.

Sim Não Não se aplica

34. Se sim, qual a melhoria que deveria acontecer na EJA para que os alunos retornem para a sala de aula?

Obrigada!

Por ter contribuído com esta pesquisa.