

Seção: Teorias e práticas pedagógicas | **Artigo original** | DOI:

<https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3573>

Ensino de matemática na EJA: dificuldades e probabilidades na educação básica de Mato Grosso

*Teaching Mathematics in youth and adult
education: challenges and opportunities in the
Mato Grosso's basic education*

*Enseñanza de las matemáticas em EJA:
dificuldades y posibilidades e la educación
básica em Mato Grosso*

Maria Celézia Mendes Leal

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: celezia.leal@unemat.br

Orcid: 0000-0002-7123-5304

Cláudia Landin Negreiros

Doutorado em Educação
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT)

E-mail: clnegreiros@unemat.br

Orcid: 0000-0003-4762-055X

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *câmpus* Barra do Bugres – MT, cujo objetivo foi identificar as principais dificuldades encontradas na prática docente na EJA, no Ensino de Matemática. Os caminhos metodológicos foram contemplados com a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa descritiva,

em que foi utilizada a entrevista semiestruturada para a produção dos dados e a Análise Interpretativa de Severino (2007) para a compreensão dos relatos de seis professoras que atuaram ou estavam atuando na EJA, em uma escola no interior de Mato Grosso. Na sequência, é disponibilizada a análise dos resultados e, então, as considerações finais. Diante da investigação, constatou-se que todas as docentes que participaram da pesquisa não tiveram, na formação inicial, temáticas relacionadas à EJA, e apontou-se, como as principais dificuldades encontradas no ensino deste componente curricular: a falta de material pedagógico adequado para esta modalidade de ensino; a dificuldade em adequar os objetos do conhecimento à realidade dos discentes; e as diferenças de idade entre os alunos matriculados em uma mesma turma de EJA. Assim sendo, compreende-se que esta modalidade de ensino possui suas peculiaridades e necessidades garantidas em documentos e legislações. Porém, esta investigação levou a perceber que a realidade da EJA se apresenta com escassez de formação inicial e falta de investimentos necessários que tornam consideravelmente dificultoso o trabalho do docente que atua nessa modalidade da Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This article is an excerpt from a master's dissertation presented at the Stricto Sensu Graduate Program in Mathematics and Science Teaching - PPGECM, at the University of the State of Mato Grosso – UNEMAT – campus Barra do Bugres-MT. Its objective was to identify the main challenges encountered in teaching mathematics in Youth and Adult Education (YAE). The methodological approach adopted was qualitative, using descriptive research and semi-structured interviews to gather data, and Severino's Interpretative Analysis (2007) to understand the participants' accounts. The study involved six teachers who were either currently working or had worked in YAE in a school located in the interior of Mato Grosso. The paper provides an analysis of the results followed by final considerations. The investigation revealed that none of the participating teachers had received initial training specifically focused on YAE. The main challenges identified in teaching mathematics included the lack of suitable pedagogical materials for YAE modality, difficulties in adapting the content to the students' reality, and the age differences among students in the same YAE class. Consequently, it was understood that YAE has its own peculiarities and needs, which are guaranteed by documents and legislation. However, this research highlighted the scarcity of initial training and the lack of necessary investments, significantly hindering the work of teachers in this Basic Education modality.

Keywords: Mathematics education; Youth and Adult Education; Initial teacher training.

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la disertación de maestría defendida en el Programa de Posgrado Stricto Sensu en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas-PPGECM, de la Universidad del Estado de Mato Grosso – UNEMAT – campus Barra do Bugres-MT, cuyo objetivo fue identificar las principales dificultades encontradas en la práctica docente en la EJA, en la Enseñanza de las Matemáticas. Los caminos metodológicos fueron contemplados con el enfoque cualitativo, a través de una investigación descriptiva, en la que se utilizó la entrevista semiestructurada para la producción de datos y el Análisis Interpretativo de Severino (2007) para comprender los relatos de seis profesores que trabajaban o estaban trabajando en la EJA, en una escuela del interior de Mato Grosso. A continuación se presenta el análisis de los resultados, seguido de las consideraciones finales. A la luz de la investigación, se encontró que ninguno de los docentes que participaron en la investigación había abordado en su formación inicial temas relacionados con la EJA, y las principales dificultades encontradas para la enseñanza de este componente curricular fueron: la falta de material didáctico

adecuado para este tipo de enseñanza; la dificultad para adaptar los objetos de conocimiento a la realidad de los estudiantes; y las diferencias de edad entre los estudiantes matriculados en la misma clase de EJA. Por tanto, se entiende que esta modalidad de enseñanza tiene sus peculiaridades y necesidades garantizadas en documentos y legislación. Sin embargo, esta investigación permitió constatar que la realidad de la EJA presenta un déficit de formación inicial y una falta de inversiones necesarias que dificultan considerablemente el trabajo de los docentes que trabajan en esta modalidad de Educación Básica.

Palabras-clave: Enseñanza de las Matemáticas; Educación de jóvenes y adultos; Formación inicial del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um dos eixos da investigação sobre a prática docente, no Ensino de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, em um município do interior de Mato Grosso. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *câmpus* Barra do Bugres – MT. Assim sendo, a pesquisa se justificou diante das vivências, percepções e anseios da pesquisadora como professora da Educação Básica, atuante no Ensino Regular, na EJA e na gestão escolar, em que considerou pertinente averiguar além das dificuldades encontradas, as necessidades formativas e as percepções dos professores que ensinam Matemática, nessa modalidade.

Tecendo uma reflexão sobre a história da EJA no Brasil, entende-se que esta foi e permanece sendo, uma modalidade de ensino construída por movimentos que promovem lutas pelos direitos dos menos favorecidos e excluídos da sociedade. Sobre esses cidadãos excluídos da sociedade, Leite (2013) afirma que foi a própria história da educação brasileira que acabou por favorecer a elite e excluir os mais pobres, os mais humildes, as mulheres, os negros, os trabalhadores, entre tantos outros, o que difundiu entre essas pessoas a culpa por não terem estudado na idade certa, e situando, assim, a educação não como direito, mas como necessidade. Nesse sentido, muitos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade prevista não reconhecem a oportunidade de retornar à escola como direito estabelecido em lei.

Partindo desse diagnóstico, é possível perceber que a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é enredada por avanços e retrocessos, em que, por meio de movimentos, fóruns e conferências, surgem campanhas importantes e documentos são aprovados, todavia, muitas dessa campanhas são encerradas, na maioria das vezes, por

interesses políticos e por necessidade de investimentos financeiros que não são disponibilizados, fazendo com que, mesmo tendo o direito à educação formalmente garantido em lei, ainda são muitas as necessidades e dificuldades encontradas na trajetória dessa modalidade de ensino.

Neste sentido, diante do contexto histórico da EJA, destaca-se a LDB nº 9.394/1996 que efetivou essa fase, como integrante da Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e os seus componentes curriculares e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Dessa forma, consideram-se as funções da EJA apresentadas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000: a função reparadora, a função equalizadora e função qualificadora, que é tida como a própria função da EJA, como fator importante para essa investigação, por ser um diferencial dessa modalidade de ensino, que acreditamos não estar recebendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Portanto, entende-se que a EJA é uma modalidade de ensino que, além de importante, se apresenta como uma necessidade, pois é o caminho para melhores condições de vida de muitas pessoas que já foram excluídas do direito à educação e, conseqüentemente, de exercer o direito pleno à cidadania, que buscam certo refúgio e anseiam por condições melhores de vida. Logo, essa modalidade traz em sua essência peculiaridades e necessidades que a tornam única e diferenciada do ensino regular.

Nesse entendimento, considerando o componente curricular de Matemática, no ensino regular, percebe-se que o professor dessa área de conhecimento tem enfrentado, ao longo dos anos, muitas dificuldades para proporcionar a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos, tornando-se tarefa difícil fazer com que os discentes percebam a importância que a Matemática possui, e o quanto pode contribuir com seu futuro e sua cidadania. Assim sendo, entende-se que as conseqüências desse processo que o ensino de Matemática apresenta, pode ser observado nos conselhos de classe, nas reuniões pedagógicas, nas avaliações internas e nos baixos índices apresentados no estado de Mato Grosso, advindos das avaliações externas, o qual tem sido motivo de inquietação e de busca de intervenções. Neste cenário, é perceptível a preocupação dos órgãos responsáveis, na oferta de formação inicial e continuada, nas intervenções realizadas nas

escolas, na disponibilização e opção de escolha de materiais pedagógicos, e em tantos outros investimentos necessários.

Todavia, ao referir-se à EJA, mesmo fazendo parte da Educação Básica, no contexto escolar, o que se observa é que a maioria dos docentes não teve formação inicial que abordasse essa modalidade. Não há oferta de material pedagógico adequado, e as formações, em sua grande maioria, não contemplam a EJA, praticamente não ocorrendo avaliações externas para verificação da aprendizagem. Assim sendo, é possível perceber um tratamento diferenciado em relação ao ensino regular, o que nos leva a indagar se realmente a EJA está recebendo a mesma consideração referida às outras fases da educação básica.

Diante dessa indagação, observa-se que, mesmo com legislações como a LDB nº 9.394/1996, que efetivou essa fase, homologada há quase três décadas, como integrante da Educação Básica, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que aprimorou a referida lei apresentando as necessidades e peculiaridades dessa modalidade de ensino, há situações vivenciadas muito distantes do que está garantido como direito a todo cidadão. Nesse viés, considerou-se importante investigar a prática docente na modalidade EJA, com objetivo de identificar as principais dificuldades encontradas pelos docentes que ensinam Matemática a fim de compreender suas necessidades formativas.

Dessa forma, buscando promover reflexões sobre o contexto atual da modalidade EJA no Brasil relacionado às condições de trabalho do professor em sala de aula, utilizou-se para o estudo uma abordagem qualitativa, a pesquisa descritiva, a entrevista semiestruturada para produção de dados, e a Análise Interpretativa de Severino (2007) para a sua compreensão.

Assim sendo, para o embasamento da pesquisa, é apresentado neste artigo, um breve histórico da EJA, algumas reflexões sobre a prática docente no Ensino de Matemática na EJA, a análise dos dados e a considerações finais, em que acreditamos evidenciar que esta modalidade de ensino necessita de adequações, intervenções e investimentos financeiros.

2 MATERIAL TEÓRICO

Para embasar as reflexões realizadas neste estudo, o referencial teórico foi dividido em três partes: 2.1) Breve histórico da EJA no Brasil; 2.2) Algumas considerações sobre a EJA no estado de Mato Grosso; e 2.3) A prática docente no Ensino de Matemática na EJA.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

No Brasil o direito à Educação para Jovens e Adultos, aos que não tiveram acesso à educação básica, na idade prevista, na maioria das vezes surge apenas como necessidade desses cidadãos. Nesse entendimento, segundo Leite (2013), os jovens e adultos excluídos do sistema educacional se sentem os únicos culpados por não terem concluídos os estudos, “e mesmo que tenha justificativas para o abandono, para evasão, para repetência e para falta, ainda assim se sentem culpados e não se veem como portadores de um direito que lhes foi negado e que pode ser reivindicado” (Leite, 2013, p. 43). Dessa forma, entende-se que as informações sobre o direito à educação cheguem correta e igualmente a todas as classes sociais.

Nessa perspectiva, contextualizando a história da EJA, verificou-se que a educação de jovens e adultos não se encontra no período colonial, pois segundo Paiva (1987, p. 53) “a educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação de jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma atenção é dada ao problema e, além disso, o incipiente sistema então montado se desmorona a partir do século XVIII”. Diante disso, compreende-se que a conquista do direito à educação no Brasil para jovens e adultos, é evidenciado em um cenário que tem início no período imperial, em que, segundo Paiva (1987), só se torna importante após a independência do Brasil em 1822, pois o império necessitava da participação desses indivíduos em suas atividades visando as necessidades do império.

Dando continuidade aos fatos que regem a história da EJA no Brasil, são apresentados, no Quadro 1, alguns momentos marcantes na trajetória da Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1: Acontecimento anteriores à LDB Nº 9.394/1996

Acontecimento	Avanços
Primeira Constituição/1824	Os direitos adquiridos na Constituição eram destinados aos cidadãos, porém, como somente a elite composta por homens brancos e livres possuía cidadania, o contexto de exclusão permaneceu inalterado.
Plano Nacional de Educação – PNE/1934	Garantia o ensino primário integral, obrigatório e gratuito, incluído também os adultos
Serviço de Educação de Adultos – SEA/1947	A preocupação com a escolarização estava voltada para a economia, ou seja, pensava-se em melhorar a mão-de-obra, bem como para questões partidárias, já que até o final do império os analfabetos eram impedidos de votar.
I Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA/1949	Foi estabelecida uma educação contínua para jovens e adultos voltada ao respeito pelos direitos humanos, e a partir disso a cada dez anos, visava promover melhorias e avanço.
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo/1958	Não teve longa duração.
LDB, nº 4.024/61/1961	Possibilitou reflexões importantes acerca desta modalidade, colocando-a na perspectiva dos jovens e adultos e de suas reais necessidades, a partir das ideias de Paulo Freire.
Constituições/1934, 1937 e de 1946,	Marcada por avanços e retrocessos. Em linhas gerais, sempre esteve presente o discurso teórico da inclusão e garantia de direito, mas na prática essas legislações reforçaram a divisão de classes (Leite, 2013, p. 147).
Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL 1968	O movimento não se mostrou satisfatório, pois os alfabetizados não davam continuidade aos estudos, assim sendo, foi extinto em 1985.
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC. 1990	Foi encerrado após dois anos por falta de recursos financeiros, sem obter resultados significativos. “Tal programa se propunha a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro – da população infantil, jovem e adulta – dentro de um prazo de cinco anos”, no entanto, foi encerrado após dois anos por falta de recursos financeiros, sem obter resultados significativos. (Viegas; Moraes, 2017, p. 467).

Fonte: Autoria própria (2023).

Diante do quadro exposto, percebe-se que, até então, não houve uma medida adotada que, de fato, destinasse à Educação de Jovens e Adultos as condições necessárias para o seu efetivo desenvolvimento. Assim sendo, considerando uma mudança na trajetória da EJA, destaca-se o ano de 1996, no qual foi promulgada a LDB nº 9.394/1996, que passou a considerar a modalidade EJA como parte integrante da Educação Básica. Dessa forma, a referida Lei, em seu Título III, artigos 4º e 5º, institucionaliza esta modalidade de ensino como direito adquirido, garantindo o acesso e permanência dos estudantes, em que haverá “a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Neste sentido, a LDB nº 9.394/1996 garante que “assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, p. 19).

A partir desse breve histórico da EJA, no Brasil, até a promulgação da LDB nº 9.394/1996, são disponibilizados na sequência (Quadro 2) alguns documentos que se tornaram referência para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, que visam garantir a jovens e adultos excluídos do sistema de ensino a recuperação do direito negado.

Quadro 2: Legislações que embasam a EJA

LEGISLAÇÃO FEDERAL	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96	Art. 37, Art. 24
Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018	Educação ao longo da vida.
Lei nº 13415/2017	Novo Ensino Médio.
Parecer CNE CEB nº 11, de 10 de maio de 2000	Esclarece aspectos da LDBEN, amplia o sentido da EJA.
Resolução Normativa 03 2010 – CNE	Específico da Modalidade EJA.

Resolução CNE CEB ° 1, de 5 de julho de 2020	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – os Princípios que regem a EJA.
--	--

Fonte: SEDUC-MT (2021).

Nessa perspectiva, diante desses documentos, evidencia-se o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, componentes curriculares, aprimorando a LDB 9394/96 para as necessidades da EJA. Considerando, ainda, como documentos importantes para a Educação de Jovens e Adultos, salienta-se a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e o Parecer CNE/CEB nº 03/2010, que apresenta as novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que segundo Fávero e Freitas (2011), há temas pertinentes para essa modalidade de ensino.

Ainda nessa conjuntura, aponta-se ainda o Plano de Desenvolvimento Educacional – PNE, que teve início em “9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, pensado como uma medida a ser desenvolvida a longo prazo, em exatos dez anos” (Viegas; Moraes, 2017, p. 471). O referido plano foi criado por um acordo internacional com o apoio da UNESCO, diante do alto índice de analfabetismo apresentado no país. Dando sequência aos fatos, foi instituído, através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro, e posteriormente alterado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado, que, segundo Braga (2014, p. 76), tinha o propósito de erradicar o analfabetismo até o ano de 2017, contando com investimentos financeiros, e que buscava promover nos jovens e adultos o desejo de continuação nos estudos.

Após esse entendimento, evidenciamos o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, que é responsável pela execução de políticas educacionais, e o desenvolvimento do Plano Nacional para o Livro Didático – PNLD voltado para EJA, que segundo Araújo e Cordeiro (2015, p. 382), só passou a existir a partir de abril de 2007. Neste sentido, os autores trazem que:

Foi apenas com a resolução CD FNDE nº18, de 24 de abril de 2007, que criou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que se estabeleceu o primeiro passo para a concretização de um programa do livro didático direcionado

especificamente para a referida modalidade de ensino. (Araújo; Cordeiro, 2015, p. 382).

Diante do cenário do desenvolvimento do PNLD, específico para esta modalidade de ensino, observou-se que a EJA não era contemplada com livros didáticos, mesmo integrando a Educação Básica. E ainda após a sua implementação, apenas para a alfabetização de adultos, sua escolha não se dava pelos docentes, assim como é realizado no ensino regular. Neste sentido, Mello (2015, p. 91) esclarece que:

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

Outro fator de considerável importância se dá pelo fato de as escolas não estarem recebendo o livro didático para EJA desde o ano de 2017. Assim sendo, comprovando essa realidade, e de acordo com dossiê emitido pelo Movimento pela Base (2022, p. 53), “deveríamos ter o PNLD EJA 2011, 2014, 2017, 2020 e 2023. Isso quer dizer que deveriam ter sido abertos editais em 2010, 2013, 2016, 2019 e 2022. Entretanto, o último edital foi divulgado em 2013 [...]”. Nesse sentido, o dossiê confirma que a última reposição de materiais didáticos foi realizada no ano de 2017, em que, estranhamente, foram entregues às escolas que ofertam a modalidade, para o Ensino Médio, os livros aprovados para o Ensino Regular e não os aprovados pelo PNLD-EJA. Concluindo o breve histórico da evolução da EJA no Brasil, apresenta-se a seguir algumas reflexões sobre a trajetória dessa modalidade no estado de Mato Grosso, a qual se originou essa investigação.

2.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EJA NO ESTADO DE MATO GROSSO

O estado de Mato Grosso está situado na Região Centro-Oeste do Brasil, e buscou desenvolver políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos a partir das orientações e legislações federais. Segundo Bignarde (2015, p. 131), a evolução da EJA em Mato Grosso tem início com a criação do “Programa de Educação Integrada (PEI), que está

ligado ao segundo momento do MOBREAL [...]”. Na sequência, veio o desenvolvimento do Projeto Minerva¹, em 1973, e no ano de 1974, por meio de orientações do Ministério da Educação e Cultura – MEC, o governo implantou os Centros de Estudos Supletivos – CES, que vieram a se tornar Núcleos de Estudo Supletivo e depois se transformaram em Núcleos de Educação Permanente – NEPs.

Neste sentido, de acordo com Bignarde (2015, p. 131-132) “Mato Grosso iniciou uma discussão quanto à oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução nº 137/1991, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso”. Diante disso, ainda segundo o autor, a Resolução nº 180/2000 – CEE/MT atribui à Secretaria de Educação de Mato Grosso, em consonância à legislação nacional, a responsabilidade por estabelecer um programa para a Educação de Jovens e Adultos, no contexto da Educação Básica.

À luz desse entendimento, acredita-se que o grande diferencial destinado à EJA, ocorre por meio de suas funções, que tornam essa modalidade de ensino única e necessária. Todavia, apresenta-se como uma grande responsabilidade e necessita de apoio e investimentos financeiros adequados.

Compreendendo o papel dessa fase da educação, visando a contemplar as especificidades elencadas à modalidade EJA, Bignarde (2015, p. 134) relata que, entre os anos de 2003 e 2007, o governo implantou o “Projeto Beija-Flor”² para os municípios que não atendiam a EJA. Com o encerramento do referido projeto, no ano de 2007, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Portaria Nº 393/2007, criou um movimento organizado por uma Comissão Interinstitucional para a verificação de municípios com o intuito de implantar os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs. Nesse sentido, mediante a criação dos CEJAs, era proposto, em suas orientações curriculares, que as instituições de ensino “focalizassem uma proposta pedagógica para a definição curricular da EJA em 4 eixos norteadores: 1) trabalho como princípio educativo, 2)

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

² O Projeto Beija-Flor foi um projeto experimental que abrangeu exclusivamente os municípios que não atendiam EJA e outros municípios que ampliaram a oferta em Mato Grosso. Foi implantado pelo governo do Estado, via Secretaria de Educação (Seduc), em 2006, e atendeu todo o tipo de demanda educacional de jovens e adultos (EJA). Fonte: SEDUC – MT.

a cidadania, 3) o direito de aprender ao longo da vida, e 4) a dialogicidade” (Bognar; Ferreira, 2019, p. 210).

À vista do exposto, é possível compreender que a proposta pedagógica dos CEJAs visava às “necessidades reais de aprendizagem de cada educando, diante de seu projeto de vida, pois os sujeitos educandos da EJA buscam o conhecimento sistematizado na escola, diante das necessidades impostas a sua vida pessoal e profissional” (Bognar; Ferreira, 2019, p. 210).

Porém, “após um curto período de avanços e expectativas elevadas, a EJA é tomada pelos idealismos de políticas compensatórias, aligeiradas, que visam baixo custo. Essas ações foram potencializadas no final do ano letivo de 2016” (Silva, 2019, p. 27). Segundo a autora, diante disso, alguns fatores foram sendo descontextualizados, como a extinção dos ciclos de estudos voltados especificamente para os profissionais da EJA, a eliminação de coordenadores de área, a contratação de profissionais vinculada ao número de rematrículas, o aumento do número de alunos por turma, a redução do número de alunos e turmas, a permanência do alto índice de evasão.

Nessa conjuntura, diante da necessidade de investimentos financeiros necessários ao bom andamento dos CEJAs, a maioria desses centros foi desativado. Dessa forma, a reflexão que se tece sobre os CEJAs e suas especificidades e objetivos, é que as políticas públicas educacionais, aos poucos, mudaram o contexto original até que se adequasse à modalidade, as necessidades governamentais e não as do cidadão. Compreende-se, portanto, que nesse cenário, a EJA é vista com menos cuidado que o Ensino Regular, ficando a oferta dessa modalidade, em sua maioria para as escolas de educação básica, no período noturno.

2.3 A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA

O contexto educacional da EJA, depara-se com uma realidade muito diferenciada do Ensino Regular. Nesse sentido, pode-se iniciar esse entendimento falando acerca da formação inicial, que surge como abertura para a prática docente e se complementa com a formação permanente. Diante disso, é possível se apropriar das palavras de Freire (2001, p. 72), “é pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente

qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”.

Assim sendo, percebe-se que, nesse movimento, o professor surge como sujeito que tem sua prática construída num contexto histórico e, como tal, necessita estar sempre em formação. Dessa forma, entende-se que é a partir da formação que o docente terá o entendimento necessário para a compreensão das necessidades e peculiaridades da modalidade EJA. Assim sendo, surge a necessidade da autoavaliação e da reflexão sobre a prática, que é confirmado por Gonçalves (2000, p. 50), ao dizer que “se um professor reflete, individualmente ou em grupo, tem uma atitude investigativa, procura ler e busca compreender o que leu, é um docente diferenciado com grandes possibilidades de se desenvolver profissionalmente”. Contudo, verificou-se o quanto a realidade vivenciada pelo professor da EJA dificulta o seu trabalho, em que “consta-se que a Educação de Jovens e Adultos não tem recebido a atenção adequada, o que se reflete nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho específica” (Haddad; Di Pierro, 1994, p. 16).

Nesse pressuposto, a importância da formação, estende-se a todas as áreas do conhecimento, pois acredita-se que refletir sobre o ensino é papel de todo educador. Nesse entendimento, ao abordar a modalidade EJA, e ao concernir sobre o Ensino de Matemática, Fonseca (2018) esclarece que:

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

À luz desse entendimento, é possível perceber a necessidade de uma prática docente que seja permeada pelo diálogo, que valorize os conhecimentos prévios dos discentes e sua realidade, haja vista que “para um aluno adulto, o conteúdo deve ser significativo para sua realidade objetiva, pois a internalização só é efetiva quando o conhecimento adquirido provoca uma mudança em sua vida pessoal” (Pinto; Araújo, 2022,

p. 10). Assim sendo, surge a importância da contextualização dos conceitos matemáticos para o discente da EJA, pois “contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto” (Santos; Oliveira, 2015, p. 63).

Nesse contexto, observa-se que o ensino de matemática, supera o entendimento de regras e conceitos, e leva o docente a entender que “trabalhar o Ensino da Matemática na EJA é aprimorar o conhecimento matemático com os alunos, buscando a construção da cidadania” (Melo; Ezequiel, 2018, p. 27).

Nessa perspectiva, para os jovens e adultos que frequentam a modalidade EJA, é primordial estabelecer um ensino voltado para o trabalho, que, além de contemplar sua realidade, também abrange suas necessidades. Neste sentido, Arroyo (2017, p. 47) destaca que “reconhecer os adolescentes, os jovens e os adultos como trabalhadores traz outra questão para o tema de estudo como tema de formação”. Diante disso, dialogando com autor, o Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020, aborda as especificidades que o ensino desta modalidade apresenta, em que a temática sobre o trabalho é parte importante e fundamental: “esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro” (Brasil, 2020, p. 04).

No contexto de ensino da EJA, destaca-se a sua homogeneidade, em que é preciso considerar a cultura, as vivências e o contexto sociocultural de cada indivíduo. Assim sendo, dentro dessa homogeneidade, depara-se com a diferença de idade presente em turmas, que representa “[...] desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social” (Carrano, 2005, p. 153-154).

Todavia, para Araújo (2007), essa diferença de idade pode ser um desafio para o professor, pois dificulta a aprendizagem do aluno mais velho, sendo que isso “ocorre em função de estarem incluídos não só jovens e adultos, mas também grande número de adolescentes que se encontram fora da faixa etária ‘adequada’ à série no Ensino Regular” (Araújo, 2007, p. 36). Nessa perspectiva, Porcaro (2011, p. 41) apontou alguns desafios “no

desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional”. Dessa forma, entendemos que, “as condições necessárias à realização do trabalho pedagógico na EJA envolvem tanto o aprofundamento teórico e conceitual da modalidade e das áreas que cada docente atua quanto o compromisso com um trabalho docente diferenciado” (Amorim; Duques, 2017, p. 237).

Assim, se compreende que o Ensino de Matemática na EJA perpassa por requisitos, em que se destaca a formação docente, tanto inicial, quanto continuada, a compreensão de características e peculiaridades dos discentes desta modalidade, e a necessidade de abordagens que valorizem os conhecimentos prévios, as realidades vivenciadas e trabalho, entre outros. Nesse entendimento, considera-se o modelo de ensino emancipador, em que a Matemática a ser ensinada, além da aprendizagem dos conceitos matemáticos “preocupa-se com a promoção da cidadania e com o desenvolvimento intelectual dos educandos, de modo a incluí-los no processo sócio-educacional, considerando a diversidade e as especificidades de seu público, no caso da EJA, Jovens e Adultos” (Vanin, 2012, p. 78). Assim sendo, aponta-se a importância do desenvolvimento da metacognição no Ensino de Matemática, na EJA, tendo em vista que “as pesquisas sobre metacognição têm apresentado excelentes resultados com base no ensino de Matemática, mostrando que a prática da metacognição deve estar constantemente presente nas aulas” (Secafim, 2018, p. 56).

3 METODOLOGIA

Buscando contemplar os objetivos estabelecidos diante da justificativa apresentada, os caminhos metodológicos desta investigação se deram por meio da abordagem qualitativa, pois compreende-se que esta abordagem busca o “estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (Minayo, 2010, p. 57).

Por se tratar de uma pesquisa no ambiente escolar, utilizou-se a pesquisa descritiva, que para Triviños (2011, p. 112) “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. Completando então, na metodologia, como instrumento de produção de dados aplicou-se a entrevista semiestruturada, que para Severino (2007, p. 149) é uma “técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado”, para a análise dos dados, desenvolveu-se a Análise interpretativa de Severino (2007).

Discorrendo sobre os caminhos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida no município de Denise –MT, no ano de 2022, e contou com a participação de seis docentes que atuaram ou estavam atuando no Ensino de Matemática, na modalidade EJA, sendo todas do sexo feminino, residentes no município e graduadas pela mesma universidade: a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *Campus* de Barra do Bugres. Foi utilizado, para a entrevista, um roteiro contendo nove questões orientativas, elaborado pela autora. Como forma de promover o conforto, o sigilo e o cuidado para com as participantes, as entrevistas foram agendadas individualmente e em horários que viessem ao encontro da disponibilidade de cada docente. Finalizando essa etapa, os transcritos dos áudios foram analisados e deram origem a três eixos, que se desmembraram em dois sub-eixos cada um.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com o intuito de responder ao problema da pesquisa, mediante a análise dos dados é apresentado, a seguir, o entendimento acerca do Eixo – Dificuldades encontradas na prática docente na EJA, no ensino de matemática.

Analogamente a essa questão, acredita-se ser importante informar que todas as participantes dessa investigação não tiveram temáticas pertinentes à modalidade EJA na formação inicial, e consideraram importante ter acesso a estudos para compreensão dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino e suas especificidades.

Neste sentido, as reflexões apresentadas a seguir originaram-se a partir do questionamento feito às docentes, durante as entrevistas, sobre quais eram as principais dificuldades encontradas na prática docente, no Ensino de Matemática, na Modalidade

EJA. Assim sendo, obteve-se como resultado o relato de dificuldades por não terem o material adequado para os alunos; relacionadas à adequação dos objetos do conhecimento advindas da diferença de idade dos discentes.

Diante disso, discorre-se na sequência sobre os excertos das docentes Marinez, Cláudia e Janaína³. No relato da professora Marinez, observou-se que a falta de material pedagógico adequado ao público da EJA, dificulta o trabalho do professor, que se vê responsável por encontrar os recursos necessários, sem o apoio do livro didático.

[...] pela questão de não termos materiais, então a gente tem que estar buscando outros meios, temos que estar buscando outros artifícios para a gente trabalhar com eles. (Marinez, 2022).

Em relação ao livro didático, o que se observou, é que a escola atende à modalidade EJA desde o ano de 2018, e durante esse período, não foi contemplada com material pedagógico para a EJA. Tais materiais foram enviados à instituição somente no ano de 2022, pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEDUC – MT. Diante disso, o dossiê emitido pelo Movimento pela Base (2022, p. 55) aponta que “em 2022, deveria ter sido lançado novo edital de convocação das editoras, que não ocorreu até o mês de julho deste ano. Não houve também depois de 2017 novas reposições de livros com base no PNLD-EJA 2014”.

Diante da falta de envio de material pedagógico para EJA, a docente Cláudia se depara se depara com a dificuldade em adequar os conceitos matemáticos à realidade de seus alunos,

Porque como a gente não tem um livro que traz a linguagem deles, aí você tem que pesquisar bastante, né? (Cláudia, 2022).

O que se observa nesse excerto, é um distanciamento entre as legislações e a realidade escolar que mostra contrariar o disposto sobre o material pedagógico para EJA, em que ao serem pensados e produzidos, “[...] não sejam apenas mera reprodução de materiais utilizados nas etapas regulares da Educação Básica e sim contextualizados e adequados às diversas trajetórias, experiências de vida e idade dos estudantes da EJA”

³ Todos os nomes próprios são fictícios.

(Brasil, 2020 p. 08). Compreende-se dessa forma que o professor, em sua prática docente, por falta do material adequado, termina por utilizar materiais destinados ao Ensino Regular, os quais ele precisa realizar o trabalho de adaptação.

Refletindo ainda sobre a falta recursos pedagógicos adequados à modalidade EJA, a professora Janaína apresenta sua dificuldade relacionada aos conteúdos que devem ser trabalhados com a EJA e a sua adequação à realidade dos discentes, dessa forma:

[...] a minha principal dificuldade foi conteúdo. Conteúdo mesmo e tentar adequar a realidade deles. (Janaína, 2022).

Mediante a fala da professora Janaina, é possível compreender que tal dificuldade pode estar relacionada à formação inicial, que como dito anteriormente, a temática da EJA não fez parte desse processo inicial formativo. Diante desse entendimento, percebe-se que a relação de tal dificuldade no estudo necessário do professor da EJA, em que existe, segundo Porcaro (2011, p. 50), “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”, podendo haver também “a dificuldade de relacionar o conteúdo sistematizado com a vivência do educando, conforme a orientação existente para o trabalho com a EJA” (Porcaro, 2011, p. 50).

Ainda considerando os excertos apresentados, observa-se o entendimento das docentes sobre a necessidade de se adequar os conhecimentos à realidade dos discentes, e neste sentido Secafim (2018, p. 47) evidencia que “[...] para o público alvo dessa modalidade de ensino é necessário que os conteúdos estejam carregados de significado, podendo relacionar o fato novo com fatos já conhecidos. Sendo assim, a aprendizagem torna-se significativa”. Nesse entendimento, Vanin (2012, p. 81) aponta que contextualizar os conhecimentos prévios não é uma tarefa simples, tendo em vista que “[...] sabemos que os contextos trazidos pelos estudantes dessa modalidade são normalmente mais complexos daqueles presentes nos contextos didáticos, tais como o livro e o próprio planejamento do professor”. Diante disso, pode-se constatar que trabalhar sem um material de apoio adequado não é uma tarefa fácil para o docente da EJA, que se aponta como dificuldade adicional à prática docente, e que já se encontra fragilizada pela falta de formação inicial e permanente.

Encerrando a análise do Eixo, as reflexões sobre o relato da professora Leila, que evidencia, como dificuldade para o Ensino de Matemática na EJA, a diferença de idade dos discentes em uma mesma turma, em que podem ser matriculados jovens a partir dos 16 anos no Ensino Fundamental, de 18 anos no Ensino Médio e adultos de idade mais avançada,

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

Assim sendo, de acordo com a presença de alunos jovens na EJA, surge como uma dificuldade adicional para o professor dessa modalidade, a qual teve início no contexto histórico vivenciado pela etapa da educação básica. Neste sentido, a “homogeneidade é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética” (Carrano, 2005, p. 160). Mesmo diante disso, a professora relata que a diferença de idade presente na EJA pode surgir como um problema ou como potencial para a aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo o mesmo autor, “o educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer” (Carrano, 2005, p. 160), pois é possível utilizar essa homogeneidade a favor do ensino na EJA.

De forma diferenciada, Araújo (2007, p. 37) observa que alunos com “[...] idade mais avançada se sentem desestimulados e, geralmente, subestimados pelos adolescentes, que, na maioria das vezes, entendem as explicações mais rapidamente e não têm paciência para esperar o professor repetir as explicações aos adultos”. Considerando o exposto, compreende-se que a diferença de idade é uma dificuldade existente no desenvolvimento da prática docente, no Ensino de Matemática, na EJA.

Portanto, a análise do eixo leva a considerar que o trabalho docente, no Ensino de Matemática, na modalidade EJA, perpassa além das dificuldades comuns relacionadas ao professor do Ensino Regular, àquelas advindas especificamente dessa fase da Educação Básica.

5 CONCLUSÃO

Refletindo sobre o estudo realizado, entende-se que a modalidade EJA passou por muitos desafios para se estabelecer no formato em que é definida atualmente. Assim sendo, percebe-se que muitos avanços ocorreram ao longo dos anos, todavia, mesmo tendo registrados em documentos e legislações, as condições necessárias ao seu bom desenvolvimento, a realidade apresenta uma versão muito distante e aquém do que é disposto nesses documentos. Dessa forma, verificou-se ainda que diante das funções da EJA, reparadora, equalizadora e atualizadora, essa modalidade de ensino necessita de investimentos que compreendem desde a formação inicial e continuada aos relacionados à estrutura física, materiais pedagógicos, transporte, merenda, entre outros, em que destacamos ainda a valorização profissional.

Portanto, compreende-se que esses fatos são validados pelos dados da pesquisa que nos levaram a verificar que tanto a falta de livros didáticos ou a disponibilidade de livros didáticos inadequados, assim como a adequação de objetos do conhecimento à realidade do aluno, apresentam-se como dificuldades frente ao Ensino de Matemática na EJA. Nesse sentido, observa-se que existem legislações que trazem a garantia da oferta de materiais adequados à realidade da EJA, mas que tais materiais pedagógicos não foram disponibilizados aos docentes da referida escola.

Diante disso, destaca-se, ainda, que a diferença de idade dos discentes numa mesma turma se apresenta como dificuldade para o professor da EJA. Considerando os documentos que regem a EJA, as diferenças de idade nas turmas dessa modalidade fazem parte da homogeneidade apresentada por esta modalidade, destinado à escola e ao professor adequar o ensino. No entanto, alguns autores apontam como fator que dificulta a aprendizagem, especialmente dos alunos de mais idade.

Perante o estudo apresentado, acredita-se que, na realidade vivenciada pela EJA atualmente, tanto as dificuldades por falta de livros, em contextualizar os objetos do conhecimento à realidade do aluno, como em lidar com a diferença de idade, perpassam a formação inicial e continuada. Não obstante, faz-se necessário adequações que venham ao encontro das peculiaridades e necessidades dessa modalidade de ensino tão importante, e que tem recebido tratamento inferior ao dado às demais fases da Educação Básica.

Concluindo o entendimento diante dessa investigação, pode-se considerar que mesmo com a LDB nº 9.394/1996, que torna a EJA parte da Educação Básica, e do Parecer CEB 11/2000, que garante condições efetivas para o desenvolvimento das funções da EJA: reparadora, equalizadora e atualizadora, em que considera os investimentos financeiros e a formação inicial e continuada necessários, além da construção de proposta curricular adequados à realidade desta modalidade, não são efetivados no chão da escola ou das universidades.

Assim sendo, é perceptível que, quase três décadas após a promulgação da LDB /96 e mais de uma década após o Parecer CEB/2011, este estudo indica que a EJA ainda não é realmente modalidade integrante da Educação Básica, e as suas funções, por muitas vezes, são apenas palavras dispostas em um documento oficial. À luz desse entendimento, a EJA depara-se com uma realidade em que aparentemente não é perceptível pelos órgãos responsáveis, que o custo de uma nação desprovida de uma educação de qualidade e que negue aos seus cidadãos o direito à educação é muito maior que o custo necessário à oferta de uma educação para todos e que promova a cidadania.

Ademais, percebe-se uma certa “aceitação” em relação à realidade dessa modalidade de ensino, em que apontamos a diminuição ou ausência dos Fóruns no estado de Mato Grosso, que debatiam propostas para EJA, mudanças curriculares ou de carga horária, que ocorrem sem diálogo com os demais envolvidos no processo de ensino, e que são permitidas sem discussões. A ausência do PNLD-EJA, que não acontece desde o ano de 2013, a escassez de formação inicial e continuada, que apresenta poucos avanços ao longo dos anos, que praticamente não é contemplada nas licenciaturas, e a diminuição dos recursos financeiros, são fatores importantes que dificultam a prática docente na EJA.

Referências

AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/22483>. Acesso em: 12 set. 2021.

ARAÚJO, N. S. R. de. **A Educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática). Universidade Estadual de Maringá. Maringá PR. Disponível em:

CARRANO, P. C. R. **Identidades Juvenis e escola**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. — Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/1204500/Identidades_juvenis_e_escola. Acesso em: 02 dez. 2022.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712/10703>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FONSECA, M. C, F. R.. **Educação Matemática de Jovens e Adultos especificidades, desafios e contribuições**. 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica. 2018.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

GONÇALVES, T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores: o caso dos professores de Matemática da UFPA**. 2000, 206f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_b748e2f537a70e05d7c1bd57ecaae47b. Acesso em: 18 nov. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos**: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1720>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba, PR: CRV. 2013.

MATO GROSSO. **Resolução Nº 180/2000 CEE/MT**. Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. 2000. Disponível em: <https://www.sinepe-mt.org.br>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MELLO, P. E. D. de. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetória e contradições. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 10, p. 80-99, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Programas+de+materiais+did%C3%A1ticos+para+a+EJA+no+Brasil+%281996-2014%29%3A+trajet%C3%B3ria+e+contradi%C3%A7%C3%B5es&btnG= . Acesso em: 05 jan. 2023.

MELO, R. B.; EZEQUIEL, J. E. F.. A educação matemática na EJA (Educação de Jovens e Adultos): um estudo de caso no município de Desterro-PB. **Educação & Tecnologia**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+educa%C3%A7%C3%A3o+matem%C3%A1tica+na+eja+%28educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos%29%3A+um+estudo+de+caso+no+munic%C3%ADpio+de+desterro-pb.+&btnG=. Acesso em: 03 jan. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec: Abrasco, 2010.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. 2022. Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica**, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 39-57. Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Os+desafios+enfrentados+pelo+educador+de+jovens+e+adultos+no+desenvolvimento+de+seu+trabalho+docente&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023.

PINTO, E. de C.; ARAUJO, F. A. M. **EJA [recurso eletrônico]: fundamentos, prática educativa e formação docente**. Organizadores. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2022.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. de. **Contextualização no ensino-aprendizagem da Matemática: princípios e práticas**. Educação em Rede: formação e prática docente, Cachoeirinha/RS, v. 4, n. 5, p. 59-75, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Contextualiza%C3%A7%C3%A3o+no+ensino-aprendizagem+da+Matem%C3%A1tica%3A+princ%C3%ADpios+e+pr%C3%A1ticas.+&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023.

SEDUC – MT. **Orientativo Educação de Jovens e Adultos EJA 2021**. Mato Grosso, 2021. Disponível em: https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/16431976/Orientativo+Pedag%C3%B3gico+N%C2%B0+001-2021-SAGE-SEDUC+_rotated.pdf/83ff2512-077b-96b9-3fe1-cc556137c503. Acesso em: 12 jul. 2022.

SECAFIM, Mariana Figueira. **Metacognição no ensino-aprendizagem de porcentagem na Educação de Jovens e Adultos**. 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3078>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M, L. da S. **Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e Suas Implicações Administrativas, Políticas e Pedagógicas no CEJA de Cáceres - MT**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, 2019. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/MAURENILCE%20LEMES%20DA%20SILVA.pdf>
f. Acesso em: 03 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. B. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª edição. São Paulo, Atlas. 2011.

VANIN, L. **Concepções de professores expressas nos conteúdos e nas metodologias propostas para o ensino e a aprendizagem da Matemática na 1ª e 2ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Cuiabá-MT.** Dissertação (Mestrado em Educação) apresentada a Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. Cuiabá (MT), 2012. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/3078>. Acesso em: 05 jan. 2023.

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Um+convite+ao+retorno%3A+relev%C3%A2ncias+no+hist%C3%B3rico+da+EJA+no+Brasil.&btnG=. Acesso em: 12 jan. 2023.