



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS PIRIPIRI
CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

CARLOS AUGUSTO CARDOSO FILHO

**FORMAÇÃO INICIAL DO(A) LICENCIANDO(A) EM MATEMÁTICA: diálogos entre
formação e prática docente na EJA**

PIRIPIRI-PI

2025



CARLOS AUGUSTO CARDOSO FILHO

FORMAÇÃO INICIAL DO(A) LICENCIANDO(A) EM MATEMÁTICA: diálogos entre
formação e prática docente na EJA

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Piripiri .

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeyre Vieira da Silva.

PIRIPIRI-PI

2025

FORMAÇÃO INICIAL DO(A) LICENCIANDO(A) EM MATEMÁTICA: diálogos entre formação e prática docente na EJA

Carlos Augusto Cardoso Filho¹
Rosimeyre Vieira da Silva²

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade fundamental para a promoção da equidade educacional, assegurada pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Este artigo analisa a formação inicial e a prática docente de professores de Matemática, a partir do problema: Como a formação inicial favorece a prática docente em EJA considerando os saberes do componente curricular Educação de Jovens e Adultos? A investigação foi de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória utilizando questionário que teve como colaboradores professores de Matemática que atuam na EJA e análise documental dos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Matemática (2016 e 2023). A discussão está ancorada nas concepções de Freire (2002, 1997), Gadotti (1996), Araújo (2006) e Arroyo (2005). A produção evidencia através das análises dos PPCs de Licenciatura em Matemática os avanços curriculares recentes, mas também lacunas estruturais na preparação para essa modalidade. Os dados indicam que a maioria dos professores percebe insuficiência na formação inicial para atuar na EJA recorrendo frequentemente à formação continuada para suprir essas demandas. A pesquisa também enfatiza a necessidade de uma formação docente crítica, contextualizada e comprometida com a valorização dos saberes prévios dos educandos e com a prática pedagógica dialógica e emancipatória. Como recomendação a produção explicita a necessidade de fortalecimento da formação inicial com conteúdos específicos para a EJA, estágio supervisionado e integração teoria-prática, além do incentivo à formação continuada, visando à qualificação do ensino da Matemática e à efetiva inclusão social dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação inicial docente; Ensino de Matemática; Prática Docente.

ABSTRACT

The Education of Youths and Adults (EJA) represents a fundamental modality for promoting educational equity, guaranteed by the Federal Constitution and the Law of Directives and Bases of National Education (LDB). This article analyzes the initial training and teaching practice of Mathematics teachers, based on the problem: How does initial training favor teaching practice in EJA, considering the knowledge of the Youth and Adult Education curricular component? The investigation used a

¹ Graduando em Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, campus Piripiri. E-mail: carloscardoso.cacf@gmail.com

² Doutora em Educação e professora de Disciplinas Pedagógicas do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, campus Piripiri. E-mail: rosimeyrevieira@ifpi.edu.br

qualitative, descriptive, and exploratory approach, employing a questionnaire with EJA teachers as collaborators and a documentary analysis of the Pedagogical Projects of the Mathematics Licentiate Course (2016 and 2023). The discussion is anchored in the concepts of Freire (2002, 1997), Gadotti (1996), Araujo (2006), and Arroyo (2005). The work highlights, through the analysis of the Mathematics Licentiate PPCs, recent curricular advances but also structural gaps in the preparation for this modality. The data indicate that most teachers perceive their initial training as insufficient for working in EJA, frequently resorting to continuing education to meet these demands. The research also emphasizes the need for critical, contextualized, and committed teacher training that values the students' prior knowledge and promotes a dialogical and emancipatory pedagogical practice. As a recommendation, the work makes explicit the need to strengthen initial training with specific content for EJA, supervised internships, and theory-practice integration, in addition to encouraging continuing education, aiming to qualify the teaching of Mathematics and the effective social inclusion of EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education; Initial Teacher Training; Mathematics Teaching; Teaching Practice.

Data de aprovação: 15/08/2025

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos se constitui em uma modalidade que promove o combate às desigualdades sociais ao oferecer educação a quem não pôde estudar no momento escolar adequado a sua faixa etária de idade, contribuindo para construção de uma sociedade mais justa. É pautada em alguns princípios que fortalecem a inclusão social ao permitir que pessoas excluídas do sistema educacional tenham uma nova oportunidade para estudar, promovendo a cidadania e a dignidade. Promove também a melhoria de vida pois com a educação, os alunos da EJA têm mais oportunidades no mercado de trabalho, melhores salários e mais chances de crescimento profissional. Assim, a formação para esse público tornou-se essencial ao fortalecer a capacidade crítica desse público, ajudando-as a tomar decisões mais conscientes no dia a dia e a participar ativamente da sociedade.

A EJA é garantida pela Constituição Federal de 1988 no Art. 208, no inciso I, em que o legislador determina que esta modalidade seja ofertada considerando a premissa: " educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". A mesma determinação respalda a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ao determinar no Art. 37 que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.

A descrição dos elementos que se constituem em adversidades no processo de trabalho com a Matemática na EJA permite compreender que urge pensar também a formação do docente de Matemática para atuação com essa modalidade. Neste aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais Resolução nº 1/2000, Resolução nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação trazem em seu bojo a preocupação para que as práticas formativas sejam desenvolvidas considerando o reconhecimento das trajetórias de vida, respeito à diversidade, organização curricular com flexibilidade orientando que o currículo deve ser flexível e contextualizado à realidade dos estudantes, tratamento interdisciplinar, pois os conteúdos devem ser abordados de maneira integrada, respeitando as experiências de vida dos alunos em articulação com o mundo do trabalho.

O documento orientador dos currículos da EJA destacam o papel dos docentes que atuam com este público e direcionam que nas turmas de EJA os docentes devem trabalhar de forma a desenvolver o potencial dos seus alunos e segundo Resolução nº 01/2021 do Conselho Nacional de Educação determina a necessidade de: Formação docente específica, é necessário preparo pedagógico para lidar com o público da EJA; implementação de Metodologias ativas com abordagens pedagógicas que valorizem a experiência dos alunos e promovam sua autonomia. Além de conceber o processo de acompanhamento da aprendizagem a partir de uma Avaliação dialógica, contínua, diagnóstica e formativa, e não meramente classificatória.

O número de alunos matriculados na EJA em nível nacional deve uma diminuição, após o ano de 2019, refletindo diretamente a falta de investimento e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

A Secadi era crucial para a promoção da EJA, assim como para a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais. A extinção desse órgão resultou em um período de abandono e desinvestimento que teve consequências graves.

Considerando os pontos mencionados e levando em conta toda história da educação no Brasil, em que ocorreram negligências em relação a Educação ofertada à população, em especial, os mais humildes, acarretando para muitos deles na fase da infância e juventude o não acesso à educação básica ou mesmo os que tiveram, mas devido às circunstâncias abandonaram os estudos, a presente discussão se constitui em reflexões sobre a formação inicial do professor de Matemática para atuar com o público da EJA.

A proposta investigativa considerou os múltiplos fatores que convergem para analisar a formação docente no Brasil como “sua institucionalização e currículos que vem sendo postos em questão, e isso não é de hoje. Estudos de décadas atrás já mostravam vários problemas na consecução dos propósitos formativos a elas atribuídos” (Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992; Marques, 1992).

Parte-se da premissa que “o magistério não pode ser colocado como uma ocupação secundária. Ele constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações” (Tardif e Lessard, 2005). Desta feita, procura-se contribuir para o debate que busca a melhoria da qualidade da formação de professores e em especial da área de Matemática.

A escolha pelo tema da pesquisa surgiu a partir das experiências do autor durante as disciplinas de estágios obrigatórios, no qual dentre quatro disciplinas de estágio, três ocorreram na modalidade EJA. No decorrer do estágio foi observado que muitos alunos tinham certas dificuldades e lacunas de assuntos básicos que são trabalhados nos anos anteriores, além disso, observou-se a ausência de metodologias adequadas por parte dos professores para atuarem com alunos específicos da EJA.

Considerando o impacto que a EJA tem na sociedade e os obstáculos que os professores de Matemática enfrentam, no que se refere à preparação para essa modalidade durante sua formação inicial, este trabalho propõe investigar: Como a formação inicial favorece a prática docente em EJA, considerando os saberes do componente curricular Educação de Jovens e Adultos?

Tendo em vista essa situação, a pesquisa se estrutura a partir da abordagem qualitativa, descritiva e exploratória e teve o objetivo geral analisar como os saberes da formação inicial favorecem a prática docente em EJA, considerando o currículo

dos cursos de Licenciatura em Matemática. Para alcançar a finalidade principal foi elaborado três objetivos específicos: **(1)** Verificar no PPC do curso de Licenciatura em Matemática o perfil de formação e os componentes curriculares que favorecem a formação inicial para atuação na EJA; **(2)** Traçar o perfil dos professores de Matemática que atuam na EJA em turmas de Ensino Fundamental e Médio no município de Piripiri-PI; **(3)** Verificar na prática docente do professor de Matemática em EJA os saberes relacionados à formação inicial para atuação nesta modalidade de ensino.

A produção está organizada de forma a explorar as inter-relações entre a formação inicial e a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco especial na atuação de professores de Matemática. A fundamentação teórica baseia-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem os desafios e possibilidades dessa modalidade educativa, sob o título “Diálogos entre formação inicial e prática docente na Educação de Jovens e Adultos”. A metodologia adotada combina análise documental e pesquisa qualitativa com professores atuantes na EJA, permitindo uma compreensão aprofundada das percepções e experiências docentes. A análise e discussão dos dados evidenciam as lacunas da formação inicial para enfrentar as especificidades da EJA e ressaltam a importância da formação continuada como complemento indispensável. Por fim, as considerações finais apresentam recomendações para o fortalecimento da formação docente e para a construção de práticas docentes contextualizadas e inclusivas, visando à efetiva promoção da aprendizagem e da cidadania no âmbito da EJA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico é dedicado à construção do arcabouço teórico que fundamenta a presente investigação, estabelecendo as bases conceituais e epistemológicas para a análise da formação inicial de professores de Matemática que atuarão na EJA. Serão exploradas as principais correntes de pensamento e os autores que contribuem para a compreensão das especificidades pedagógicas da EJA, bem como as diretrizes e políticas educacionais que moldam a formação docente no contexto brasileiro. A partir de uma revisão crítica da literatura, busca-se delinear os

conceitos-chave e as discussões pertinentes que permitirão interpretar os dados empíricos e as percepções dos sujeitos da pesquisa, fornecendo um panorama abrangente das teorias que sustentam a reflexão sobre os desafios e as potencialidades da preparação de educadores para essa modalidade de ensino.

2.1 DIÁLOGOS ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como modalidade de Educação que atende a um público com características singulares o processo de ensino e aprendizagem da EJA em relação a Matemática enfrenta dilemas e desafios pois muitos alunos apresentam defasagem de em relação aos conhecimentos e saberes da Matemática viabilizados pelo currículo escolar, pois tem lacunas de aprendizagens desde o início do Ensino Fundamental.

Muitos possuem um histórico de fracasso escolar e trazem traumas ou resistências em relação à Matemática, trata-se de um público que tem um contexto de vida peculiar em que a maioria trabalha, tem famílias e múltiplas responsabilidades o que limita o tempo e a disponibilidade para o estudo. Destaca-se também, entre os desafios e dilemas, o fato de que o processo de ensino da Matemática com o aluno da EJA tem que considerar a diversidade em relação às idades, experiências e níveis de escolarização muito variados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 61, que a formação de profissionais da educação deve atender não apenas à sólida base teórica e prática, mas também às especificidades das modalidades de ensino. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista no artigo 37 da mesma lei, essa exigência se torna ainda mais evidente, uma vez que se trata de um público heterogêneo, com trajetórias escolares interrompidas e experiências de vida diversas. Entretanto, apesar de a LDB reconhecer a EJA como modalidade integrante da educação básica, a formação inicial dos professores, em especial dos licenciados em Matemática, ainda apresenta lacunas significativas no preparo para atender a essas demandas.

Nesse contexto, a formação inicial docente deveria contemplar componentes curriculares e experiências formativas que capacitassem o futuro professor a compreender as características socioculturais dos educandos da EJA, elaborar estratégias pedagógicas contextualizadas e exercer uma prática reflexiva. Como

indicam Gadotti (1996) e Freire (2002), o ensino para jovens e adultos requer mais do que o domínio do conteúdo: exige sensibilidade para dialogar com os saberes prévios dos estudantes e compromisso político com a transformação social. Contudo, as diretrizes específicas e práticas nos currículos de Licenciatura em Matemática para essa modalidade contribui para que muitos docentes ingressem na EJA sem a preparação adequada, o que contraria o espírito da LDB no que diz respeito à valorização das diferentes modalidades de ensino.

A Matemática está presente em praticamente todas as atividades cotidianas, desde ações simples, como enviar uma mensagem em aplicativos de comunicação, até procedimentos mais complexos. Contudo, grande parte das pessoas não reconhece sua relevância ao longo da formação escolar. Ribeiro (2023, p. 5) enfatiza que, por meio da Matemática, “é possível melhorar a qualidade de vida daqueles que a utilizam, uma vez que facilita suas atividades diárias, por exemplo, a ida ao mercado ou preparar algum alimento”.

Para que essa percepção de relevância seja alcançada, é necessário que os professores abandonem práticas de ensino mecanizadas, centradas na repetição e memorização, que restringem a Matemática a um uso meramente escolar. Ribeiro (2023, p. 10) observa que:

Os exercícios são puramente reproduções mecânicas, fazendo com que os alunos decorem o processo para resolução. Para os alunos (grande parte deles), os conteúdos conceituais vistos nas aulas de matemática só servem dentro de sala.

A formação inicial, nesse sentido, deve possibilitar que o futuro professor desenvolva competências pedagógicas que unam o domínio do conteúdo à capacidade de contextualizá-lo na realidade dos educandos. Belmar e Wielewski (2021, p. 21) destacam que “é importante a formação inicial prover aos licenciandos conhecimentos necessários, tanto no que diz respeito ao domínio dos conteúdos específicos quanto na metodologia e na didática para ensinar conceitos matemáticos significativos”.

Ao considerar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa exigência torna-se ainda mais urgente. Muitos cursos de Licenciatura em Matemática não contemplam, em suas matrizes curriculares, conteúdos ou disciplinas específicas sobre a modalidade, como denunciam Belmar e Wielewski (2021, p. 20), ao afirmarem que “temáticas relacionadas à EJA permanecem invisíveis nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em Matemática”. Pereira et al. (2024, p. 19)

corroboram, indicando que “os professores são inseridos no campo da EJA sem uma formação específica que contemple as devidas condições para uso de abordagem de aspectos inerentes à modalidade”.

Nesse ponto, a perspectiva de Freire (2002) se mostra essencial: formar professores para a EJA requer uma educação que seja “prática de liberdade” e que reconheça a experiência prévia do educando como ponto de partida para a construção do conhecimento. Freire (1997) já advertia que o ensino bancário, centrado na mera transmissão de informações, desconsidera a vivência do aluno e limita seu potencial de aprendizagem crítica.

Dialogando sobre a formação e atuação docente na EJA autores como Gadotti (1996) acrescenta que o professor da EJA deve assumir o papel de mediador, articulando saberes científicos e saberes populares, pois a educação de adultos é indissociável do contexto cultural, social e político em que se insere. Araújo (2006) ressalta que essa formação precisa desenvolver a capacidade de planejar práticas contextualizadas, voltadas para um público heterogêneo, e que considerem não apenas a defasagem escolar, mas também as trajetórias de vida desses estudantes.

Na mesma linha de pensamento, Arroyo (2005) amplia essa visão ao lembrar que o educador da EJA lida com sujeitos historicamente excluídos do processo educativo formal, o que exige uma postura ética e política, comprometida com o direito à educação e com a valorização das identidades desses alunos.

O exercício docente na EJA é marcado por múltiplos desafios, demandando sensibilidade, flexibilidade e competências específicas. Segundo Pereira et al. (2024, p. 21), “dada a heterogeneidade das turmas de EJA, os professores se deparam com uma diversidade que inclui, além das faixas etárias, questões étnicas, de gêneros, religiosas e de desejos”.

Um dos obstáculos mais frequentes é a falta de material didático adequado à modalidade. Conforme Belmar e Wielewski (2021, p. 15), “a escassez de material didático voltado para a EJA também foi mencionada como um desafio, principalmente no que diz respeito à ausência de livros didáticos com características específicas para alunos dessa modalidade de ensino”. Dessa forma, professores acabam utilizando recursos concebidos para o ensino regular, distantes da realidade social e cultural dos estudantes.

Outro aspecto desafiador é a composição heterogênea das turmas, que incluem jovens, adultos e idosos, com diferentes expectativas e ritmos de aprendizagem. Essa diversidade, segundo Freire (2002), não deve ser vista como um problema, mas como uma riqueza pedagógica, desde que o professor reconheça e valorize a bagagem cultural que cada educando traz.

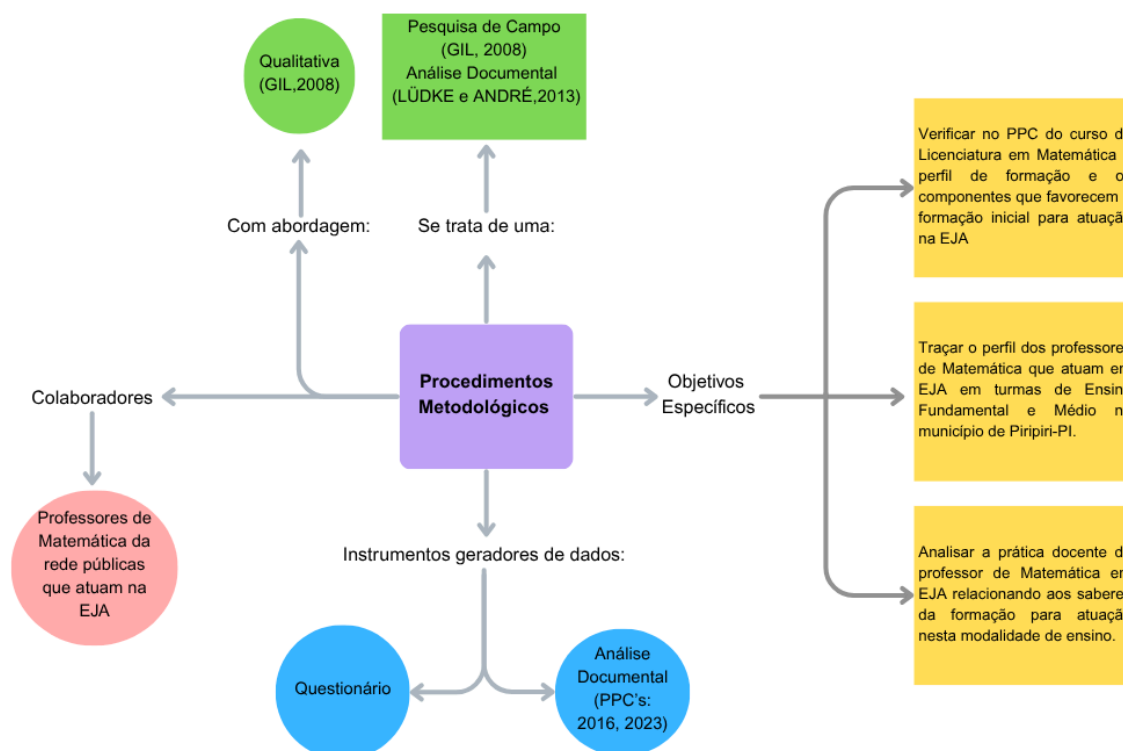
Para lidar com essa realidade, estratégias de personalização das aulas, contextualizando conteúdos a partir de situações do cotidiano ou de acontecimentos recentes, tornam-se fundamentais. Ribeiro (2023, p. 15) aponta que “muitas vezes se faz necessário adaptar o planejamento das aulas considerando os acontecimentos no dia/momento de aplicação das atividades, e a atuação do professor é uma constante adaptação”.

Assim, conforme Arroyo (2005), a prática docente na EJA deve estar alicerçada em um compromisso político-pedagógico que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, buscando formar sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

3 METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa de abordagem qualitativa, que está articulado ao problema de investigação: Como os saberes da formação inicial favorecem a prática docente em EJA, considerando o currículo dos cursos de licenciaturas em Matemática? está explicitado no Desenho da Pesquisa apresentado na Figura 01.

Figura 01: **Desenho da Pesquisa sobre os Saberes da Formação Inicial para atuação na EJA**



Fonte: Produzido pelo 1º autor

De acordo com Gil (2008, p. 25), na abordagem qualitativa “a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados”, o que exige do pesquisador contato direto e prolongado com o contexto investigado, bem como com o objeto de estudo, implicando um trabalho de campo mais intensivo. Essa característica é coerente com o presente estudo, que envolveu a interação direta com professores de Matemática atuantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em turmas do Ensino Fundamental e Médio, em escolas localizadas na zona urbana do município de Piripiri-PI.

Quanto aos objetivos, a pesquisa assumiu caráter exploratório e descritivo. A dimensão exploratória, segundo Gil (2008, p. 27), “tem como objetivo proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, o que se concretizou na investigação inicial sobre as práticas docentes no contexto da EJA. Em relação à dimensão descritiva, como definida pelo autor, “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28), aspecto que se materializou na caracterização dos professores participantes e na análise de elementos de sua prática pedagógica.

Para a produção dos dados, utilizou-se um questionário com questões direcionadas aos docentes de Matemática que atuam na EJA, abrangendo tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio, aliado à análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Piauí – IFPI, *campus* Piripiri, publicados em 2016 e 2023. Conforme destacam Lüdke e André (2013), a utilização de múltiplas fontes de evidência, como instrumentos de coleta direta e análise documental, potencializa a compreensão do fenômeno investigado e fortalece a validade do estudo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, procede-se à apresentação e à análise detalhada dos resultados obtidos por meio da metodologia de pesquisa empregada. A discussão será estruturada de forma a correlacionar os achados empíricos com o referencial teórico previamente estabelecido, buscando responder aos objetivos específicos e ao problema de pesquisa que guiaram este estudo. Serão examinados os dados coletados, interpretando-os à luz das concepções e dos autores que abordam a formação inicial e a prática docente na EJA, com foco na área de Matemática. O objetivo é oferecer uma compreensão aprofundada das percepções dos professores, das características dos PPCs e das implicações desses elementos para a qualificação da atuação docente nessa modalidade de ensino, destacando as convergências e divergências entre a teoria e a prática.

4.1 ANÁLISE COMPARATIVA DA ESTRUTURA CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PPCS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA (2016 E 2023)

Inicialmente, procedeu-se à análise dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Licenciatura em Matemática, com o objetivo de identificar de que maneira tais documentos oficiais delineiam o perfil profissional e os componentes curriculares que potencializam a formação inicial para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da análise comparativa dos PPCs dos anos de 2016 e 2023, observou-se, de forma específica, a disciplina dedicada à Educação de Jovens e

Adultos presente em ambos os documentos. Destaca-se que, enquanto no PPC de 2016 essa disciplina apresenta uma carga horária de 45 horas, no PPC de 2023 essa carga foi ampliada para 60 horas. Tal incremento na carga horária configura uma maior flexibilidade para o docente na condução das abordagens pedagógicas, possibilitando a promoção de reflexões críticas por parte dos discentes acerca dos conhecimentos relacionados à diversidade geracional efetivamente presente nas turmas da EJA.

Importante destacar que o PPC de 2016 apresenta sete tópicos referentes às Competências e Habilidades, ao passo que no PPC de 2023 esse número é ampliado para onze tópicos. Destaca-se, entre os novos elementos incorporados, a ênfase na elaboração de estratégias pedagógicas que consideram o contexto e a realidade social, bem como os saberes dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ademais, o PPC de 2023 inclui a proposição de métodos diferenciados para a avaliação da aprendizagem dos estudantes da EJA, evidenciando uma ampliação e aprofundamento das competências e habilidades previstas para a formação docente nessa modalidade educacional.

A comparação entre as competências e habilidades previstas nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 2016 e 2023 para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela uma evolução significativa no enfoque da formação docente e na concepção pedagógica da EJA conforme pode ser verificado através do Quadro 01.

Quadro 01: Competências e Habilidades na EJA: Comparativo entre os PPC de 2016 e 2023

Aspecto			Comparação / Observações
Foco	nas	práticas	O PPC 2016 enfatiza a análise das práticas existentes; o PPC 2023 avança para a proposição e planejamento ativo.
pedagógicas			
Reconhecimento da EJA	como política de inclusão		O PPC 2023 amplia o conceito para além da inclusão, incorporando também a perspectiva da Educação Popular.
Fundamentos políticos	legais	e	O PPC 2023 é mais abrangente, incluindo aspectos históricos e políticas não governamentais.

Contexto social, econômico e político	O PPC 2023 destaca a necessidade de contextualizar o processo de aprendizagem, valorizando a identidade dos alunos.
Abrangência e aplicação das políticas	PPC 2016 tem foco mais direto em políticas públicas; PPC 2023 enfatiza a atuação local e regional na prática.
Análise da complexidade da EJA	PPC 2016 enfatiza o cenário amplo e diversidade de ambientes; PPC 2023 foca mais no desenvolvimento dos alunos.
Formação do professor	PPC 2023 traz maior ênfase na formação do docente como agente transformador e reflexivo.
Avaliação da aprendizagem	PPC 2023 traz avaliação mais estruturada, incluindo autoavaliação do docente para melhoria contínua.
Produção e uso de recursos didáticos	PPC 2023 amplia as competências para criação e uso de recursos diversificados e tecnológicos.
Pesquisa e reflexão	PPC 2023 destaca a pesquisa e reflexão como parte da prática docente e desenvolvimento profissional.

Fonte: 'Produzido a partir dos dados do PPC (IFPI, 2016, 2023).

No PPC de 2016, observa-se uma preocupação maior com a análise e compreensão das práticas pedagógicas vigentes, focando na diversidade geracional, nas metodologias de ensino e nos processos de avaliação. A modalidade é apresentada sobretudo como uma política de inclusão social, enfatizando a compreensão dos fundamentos legais, dos princípios norteadores e das políticas públicas que sustentam a EJA. Além disso, há um esforço para mapear a aplicabilidade dessas políticas nos âmbitos estadual e municipal, assim como para analisar as especificidades da EJA em diferentes contextos, incluindo ambientes formais, informais e prisionais.

Por sua vez, o PPC de 2023 amplia e aprofunda essa perspectiva inicial, conferindo maior protagonismo ao docente na construção e planejamento de práticas pedagógicas significativas, desafiadoras e coerentes com o conhecimento adquirido. Além disso, introduz explicitamente a Educação Popular como uma possibilidade ampliada na área da docência, transcendendo o caráter apenas

inclusivo da EJA para contemplar também sua dimensão emancipatória e contextualizada.

Outro ponto importante no PPC 2023 é a valorização da contextualização do processo educativo, considerando os saberes, as identidades e os contextos de vida dos educandos, o que evidencia um compromisso maior com a diversidade cultural e social dos estudantes. A formação integrada do professor é destacada como uma ferramenta para superar os desafios educacionais, profissionais e sociais enfrentados no cotidiano da EJA.

Em relação à avaliação, o PPC de 2023 apresenta um avanço ao explicitar a importância das diferentes formas de avaliação da aprendizagem, incluindo a autoavaliação docente como estratégia para o replanejamento das práticas pedagógicas e a superação de dificuldades identificadas. Esse aspecto reforça a visão do professor como um agente reflexivo e em constante desenvolvimento.

Ainda na perspectiva do PPC 2023, a produção e utilização de recursos didático-pedagógicos, incluindo a exploração da criatividade, manifestações artísticas e o uso de tecnologias, são destacados como elementos essenciais para ampliar o repertório do estudante em formação, algo que não é explicitamente abordado no PPC de 2016.

Destarte, o PPC 2023 também enfatiza a importância da pesquisa e da reflexão crítica sobre a realidade geracional da EJA na área de atuação do professor, consolidando a prática docente como um campo dinâmico e comprometido com a transformação social.

Em síntese, a análise comparativa evidencia que o PPC de 2023 traz uma abordagem mais contemporânea, inclusiva e integrada, com foco na formação reflexiva do professor, na valorização dos contextos e saberes dos educandos e na inovação pedagógica, alinhando-se a perspectivas educacionais mais atuais e críticas. Contudo, o PPC de 2016, apesar de abordar aspectos fundamentais da EJA, permanece mais centrado na compreensão e análise das práticas e políticas vigentes, sem enfatizar tanto o planejamento ativo, a criatividade e a autoavaliação docente.

4.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EJA: uma análise a partir do perfil dos colaboradores da pesquisa

O Quadro 02 evidencia a trajetória formativa e a experiência profissional de oito docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitindo relacionar os dados com reflexões de autores que discutem a formação e a identidade docente. Para manter o sigilo dos dados pessoais dos colaboradores, optou-se por nomear cada participante com sobrenomes que impactaram positivamente o ensino de Matemática.

Quadro 02: Perfil dos Colaboradores da Pesquisa

Colaboradores	Tempo de Docente em EJA	Primeira Formação	Segunda Formação	Pós-Graduação	EJA na Formação Inicial	EJA na Formação Continuada
Lopes	7 anos	Licenciatura em História	Licenciatura em Matemática	Matemática do Ensino Médio e Matemática Financeira e Estatística	Não	Sim
D'Ambrosio	13 anos	Agronomia	Licenciatura Plena em Matemática	Especialização em Ecoturismo e Educação Ambiental	Não	Não
Gomide	22 anos	Licenciatura em Computação	Licenciatura em Matemática	Gestão e Supervisão Escolar	Sim	Sim
Moreira	5 anos	Licenciatura Plena em Matemática	Não Informou	Não Informou	Não	Sim
Roxo	5 anos	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Ciências da Natureza	Metodologia de Ensino de Matemática	Não	Sim
Ruas	10 anos	Pedagogia	Geografia; Ensino Religioso	Educação Especial; Libras; Psicopedagogia Clínica Institucional	Sim	Sim
Machado	5 anos	Licenciatura em Computação	Licenciatura em Matemática	Esp. em Informática Educativa; Esp. em Educação Matemática; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática	Não	Sim
Onuchic	4 anos	Pedagogia	Licenciatura em Matemática	Supervisão Escolar; Gestão Escolar	Não	Sim

Fonte: Produzido com dados da pesquisa, 2025

O tempo de atuação varia entre 4 e 22 anos, com média aproximada de 8,88 anos. Segundo Huberman (1992), o percurso profissional docente pode ser compreendido em fases, que vão desde a entrada na carreira, marcada por incertezas e adaptações, até momentos de maior estabilidade e consolidação. No grupo analisado, há tanto professores em início de trajetória (4 a 5 anos de experiência) quanto docentes veteranos (acima de 10 anos), o que sugere

diversidade de fases profissionais e, conseqüentemente, diferentes necessidades formativas e desafios pedagógicos.

A primeira formação acadêmica dos docentes é bastante heterogênea, incluindo Licenciaturas em Matemática, Pedagogia, Computação e até Agronomia. Nóvoa (1992) destaca que a identidade docente não é um dado fixo, mas se constrói ao longo da trajetória, articulando vivências pessoais e percursos acadêmico-profissionais. A presença de formações iniciais fora da área da Matemática, seguida por uma segunda graduação nessa disciplina, revela processos de reconstrução identitária para atender às demandas específicas da docência na EJA, confirmando a ideia de que a formação do professor é um processo contínuo e dinâmico.

A segunda formação reforça a busca por adequação à área de Matemática, com cinco docentes obtendo Licenciatura em Matemática após a primeira graduação. Tardif (2014) enfatiza que o saber docente é composto por múltiplas fontes, como formação acadêmica, experiência profissional e conhecimento das disciplinas, e que esse saber é mobilizado de forma contextual. No caso analisado, a segunda graduação representa um investimento na dimensão disciplinar do saber docente, buscando garantir maior domínio de conteúdo e legitimidade para a atuação.

As pós-graduações dos colaboradores da pesquisa abrangem tanto áreas específicas (Metodologia do Ensino de Matemática, Informática Educativa) quanto áreas complementares (Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Ambiental). Esse leque formativo atende à concepção freireana de educação, que defende a necessidade de compreender o sujeito em sua totalidade, indo além da dimensão técnica, e promovendo uma prática pedagógica crítica e contextualizada.

Sobre a presença da EJA na formação Inicial e continuada, apenas dois professores (25%) tiveram contato com a temática EJA durante a formação inicial, enquanto seis (75%) buscaram essa formação na continuidade da carreira. Este cenário reforça o que Tardif aponta como lacuna estrutural na formação docente: a pouca integração entre saberes acadêmicos e saberes da prática. A ausência da EJA na formação inicial também contraria a visão de Freire (1996), que defende que o educador de jovens e adultos deve compreender as especificidades desse público desde o início de sua trajetória, reconhecendo seus saberes prévios, suas histórias de vida e suas condições socioculturais.

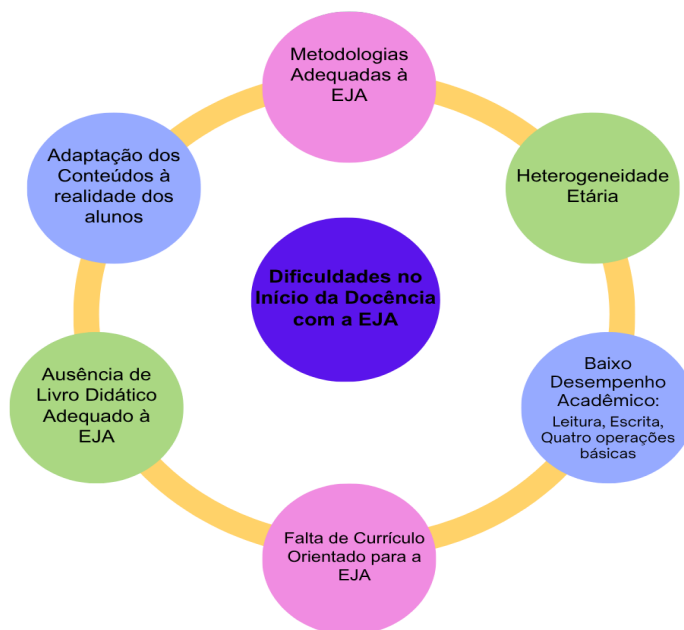
A predominância da formação continuada como espaço de contato com a EJA indica que o desenvolvimento de competências para esse campo tem se dado mais como resposta às exigências do contexto de trabalho do que como parte de um planejamento formativo sistêmico. Este aspecto dialoga com a perspectiva de Nóvoa (2009), ao defender que a formação continuada deve estar articulada com a prática e com os contextos concretos de atuação, funcionando como espaço de reflexão e construção coletiva de saberes.

Em síntese, o conjunto de dados do perfil dos colaboradores da pesquisa permite observar a heterogeneidade formativa visto que há diferentes trajetórias acadêmicas, reforçando que a docência na EJA é um campo que acolhe profissionais com percursos diversos, mas que requer complementações formativas para atuação em Matemática. Sobre a formação continuada como eixo, os dados revelam que a maior parte do preparo específico para a EJA ocorre após a inserção na prática docente, em consonância com Huberman (1992), que identifica a formação como processo permanente ao longo da carreira. Assim, o perfil dos colaboradores revela a identidade docente em construção, a trajetória mostra que a identidade profissional é continuamente reconstruída a partir das demandas concretas e das escolhas formativas (Nóvoa, 1992).

4.3 FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE NA EJA: uma análise a partir do perfil dos colaboradores da pesquisa

A Figura 02 apresenta as principais dificuldades relatadas por professores em seu primeiro contato com turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando desafios de ordem metodológica, curricular e socioeducativa. Entre as dificuldades destacam-se: metodologias adequadas à EJA, heterogeneidade etária, baixo desempenho acadêmico, falta de currículo orientado, ausência de livro didático específico e adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos.

Figura 02: **Dificuldades no primeiro contato com turmas da EJA**



Fonte: Produzido com dados da pesquisa 2025

A escolha de metodologias apropriadas para a EJA exige compreender a singularidade desse público. Freire (2002) destaca que a educação de jovens e adultos deve partir de uma pedagogia do diálogo, em que o conhecimento se constrói coletivamente, valorizando os saberes e experiências dos educandos. Essa perspectiva é reafirmada por Gadotti (1996), ao afirmar que a EJA requer metodologias abertas, participativas e centradas na realidade social dos alunos, superando práticas meramente transmissíveis.

As turmas da EJA reúnem alunos com ampla diversidade de idades, trajetórias escolares e experiências de vida. Segundo Arroyo (2005), essa heterogeneidade não deve ser vista como obstáculo, mas como uma riqueza que possibilita trocas intergeracionais e aprendizagens múltiplas. Entretanto, na prática docente inicial, lidar com diferentes expectativas e ritmos pode gerar insegurança. Freire (1997) enfatiza que o educador precisa ser sensível a essas diferenças, desenvolvendo estratégias que respeitem as singularidades sem fragmentar o coletivo.

O baixo domínio de leitura, escrita e operações matemáticas básicas é uma realidade comum nas turmas da EJA. Araújo (2006) observa que muitos alunos carregam marcas de fracasso escolar e exclusão social, o que exige do professor um trabalho de reconstrução da autoestima e de ressignificação da aprendizagem. Para Freire (1997), o papel do educador é criar situações de aprendizagem

significativas, que relacionem o saber escolar ao contexto de vida do aluno, superando a educação “bancária” e promovendo autonomia.

A ausência de um currículo específico compromete a coerência das práticas pedagógicas. Gadotti (1996) argumenta que a EJA necessita de um currículo flexível, que integre conteúdos escolares e saberes socialmente construídos, permitindo que o aluno compreenda e transforme sua realidade. A inexistência de diretrizes claras obriga o professor iniciante a improvisar, o que, conforme Araújo (2006), pode gerar sobrecarga e insegurança profissional.

A falta de material didático específico leva o professor a adaptar recursos pensados para o ensino regular. Arroyo (2005) aponta que materiais padronizados muitas vezes ignoram a diversidade cultural e as necessidades concretas da EJA, tornando-se pouco significativos. Assim, o docente precisa elaborar ou adaptar materiais que dialoguem com o universo cultural dos estudantes, tarefa que demanda tempo, criatividade e conhecimento da realidade local.

Adequar os conteúdos à vida e à cultura dos educandos é um princípio central da pedagogia freireana. Freire (2002) defende que o ponto de partida da prática educativa na EJA deve ser o contexto de vida dos alunos, transformando-o em objeto de reflexão e aprendizagem. Gadotti (1996) complementa que, ao conectar conteúdo e realidade, o professor não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a formação cidadã e crítica.

Destarte, a análise da Figura 01 demonstra que as dificuldades no início da docência na EJA transcendem aspectos técnicos e envolvem questões estruturais e socioculturais. A partir de Freire (1997; 2002) e Gadotti (1996), compreende-se que o enfrentamento desses desafios passa pela adoção de práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas. Arroyo (2005) e Araújo (2006) reforçam que é preciso reconhecer a EJA como espaço de valorização das trajetórias de vida e de reconstrução de vínculos com o conhecimento, o que exige do professor formação específica, sensibilidade social e compromisso político com a inclusão educacional.

4.4 ANÁLISE INTERPRETATIVA: estratégias e metodologias nas aulas de matemática na EJA

As falas dos entrevistados apresentadas no Quadro 03 evidenciam uma diversidade de estratégias pedagógicas voltadas para atender às especificidades

dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De forma geral, observa-se que os docentes priorizam metodologias ativas, contextualizadas e interativas, buscando romper com o modelo tradicional e promover um aprendizado mais significativo.

Quadro 03: Estratégias/metodologias nas aulas de Matemática na EJA

Lopes	Utilização de jogos, metodologia de projetos e apresentação de vídeos educativos
D'Ambrosio	Ensinar o básico, já que a carga horária é menor e os alunos trabalham e não tem tempo de fazer atividade em casa.
Gomide	Aulas práticas (utilizando materiais lúdicos) e bastante atividades diferenciadas, bem como diálogos.
Moreira	Participação ativa; resolução de problemas voltado para realidade do aluno; jogos matemático; diálogo e da interação.
Roxo	Buscar compreender aquilo que o aluno já sabe para poder construir novos conhecimentos.
Ruas	Eu utilizo, números (EVA, o alfabeto, minúsculo, maiúsculo e formas geométricas), utilizo o (euro) tampinhas de refrigerantes, material dourado, jogos, quebra cabeças.
Machado	Resolução colaborativa de problemas, valorizando o conhecimento prévio dos alunos; Materiais concretos, visuais e personalizados para facilitar o entendimento e tornar o aprendizado mais significativo.
Onuchic	As estratégias metodológicas mais usadas são aquelas que se refere a atividades voltadas para os conhecimentos prévios dos alunos. Incentivado-os de sua capacidade de desenvolvimento social, intelectual e moral, de acordo com suas habilidades e competências, como: resolução de projetos no 1º semestre de 2025 (etnias-indígenas/Abril), afrodescendência(maio) e cultura portuguesa (junho) com a participação de todos os alunos. Atividades práticas e manuais.

Fonte: Produzido com dados da pesquisa 2025

Professores, como Lopes, Gomide, Moreira e Machado, destacam o uso de recursos lúdicos, jogos, materiais concretos e resolução de problemas, elementos que facilitam a compreensão de conceitos matemáticos e incentivam a participação ativa dos alunos. Essa ênfase no caráter prático e visual do ensino demonstra uma preocupação em adaptar os conteúdos à realidade e às necessidades do público da EJA.

Para o colaborador D'Ambrosio, por sua vez, ressalta a limitação de tempo e a carga horária reduzida, o que leva à necessidade de priorizar o ensino do “básico” e adequar as atividades ao perfil dos estudantes, muitos dos quais conciliam estudos e trabalho, sem possibilidade de dedicação extraclasse. Esse ponto evidencia um desafio recorrente na modalidade: conciliar profundidade de conteúdo e tempo disponível.

O relato de Ruas chama atenção para a utilização de materiais simples e de baixo custo, como EVA, tampinhas e jogos, revelando uma prática pedagógica criativa e acessível, condizente com o contexto de recursos limitados que muitas vezes caracteriza a EJA.

Já a fala de Onuchic apresenta uma abordagem mais ampla e interdisciplinar, incorporando não apenas conteúdos matemáticos, mas também elementos culturais, sociais e identitários, como etnias indígenas, afrodescendência e cultura portuguesa, articulando-os a projetos e atividades práticas. Essa perspectiva aponta para um ensino que reconhece a pluralidade e valoriza a bagagem sociocultural dos alunos, fortalecendo a inclusão e a representatividade.

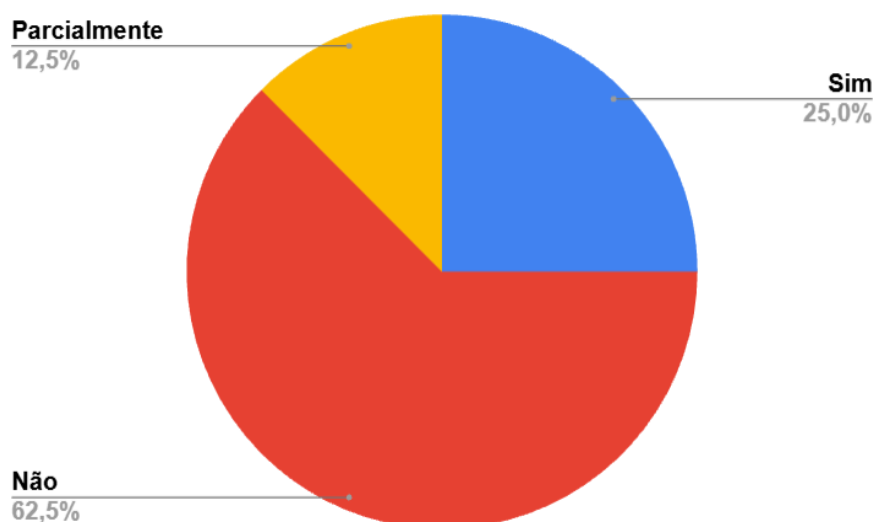
Assim, as falas dos colaboradores expressam que a valorização do conhecimento prévio dos estudantes (citada por Roxo e Machado) é um princípio que perpassa as práticas relatadas, alinhando-se às concepções construtivistas e à pedagogia freireana, que reconhece o saber do aluno como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Dessa forma, a análise das falas revela que, apesar das limitações estruturais e temporais, os docentes da EJA demonstram empenho em adotar estratégias diversificadas, adaptadas ao contexto e capazes de promover aprendizagens significativas. As metodologias descritas não apenas favorecem a compreensão matemática, mas também fortalecem aspectos como autoestima, participação e inserção cultural dos alunos, configurando um ensino mais humanizado e inclusivo.

4.5 ANÁLISE INTERPRETATIVA: a formação inicial para atuação na EJA

Com a finalidade de saber a percepção dos colaboradores da pesquisa sobre a formação inicial para atuar na EJA foi realizada a seguinte pergunta: Você considera que sua formação inicial foi suficiente para atuar na EJA? Os dados estão apresentados no Gráfico 01.

Gráfico 01: **Percepção sobre a formação inicial para atuar na EJA**



Fonte: Produzido com dados da pesquisa, 2025

O gráfico revela que a maioria significativa dos professores (62,5%) considera que sua formação inicial não foi suficiente para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse dado indica uma percepção predominante de insuficiência na preparação oferecida durante a formação acadêmica para lidar com as especificidades e desafios dessa modalidade educacional. Somente 25% dos entrevistados avaliam que a formação inicial foi suficiente, enquanto 12,5% julgam que foi parcialmente adequada.

Essa predominância de respostas negativas sugere que a formação inicial não contempla adequadamente as demandas pedagógicas, sociais e culturais inerentes ao trabalho com o público da EJA. A insuficiência apontada pode estar relacionada à falta de conteúdos específicos, metodologias adaptadas e discussões sobre a realidade dos jovens e adultos, que diferem significativamente do ensino regular infantil ou fundamental.

Além disso, a parcela que considera a formação “parcialmente” suficiente reforça a ideia de que, embora alguns aspectos possam ser abordados na formação

inicial, ainda há lacunas importantes a serem preenchidas. Essa percepção ressalta a necessidade de uma formação mais integrada e voltada para a realidade da EJA, que inclua não apenas aspectos técnicos, mas também a dimensão política, social e cultural do processo educativo.

Autores como Freire (1997, 2002) defendem uma formação docente que vá além do conteúdo formal, promovendo uma prática educativa crítica e contextualizada, fundamental para a EJA, onde o respeito à experiência de vida dos alunos e o diálogo são essenciais. Gadotti (1996) também enfatiza a importância de uma formação continuada que dialogue com a prática cotidiana do professor, especialmente em contextos desafiadores.

Portanto, o gráfico evidencia um quadro de insatisfação e aponta para a urgência de repensar e fortalecer a formação inicial, complementada por processos contínuos de formação e apoio institucional, para que os docentes estejam mais preparados para atuar de forma eficaz e sensível na EJA.

4.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA: saberes da formação inicial para atuação com a matemática na EJA

Os professores que colaboraram com a pesquisa foram indagados sobre a utilização dos saberes provenientes da formação inicial na atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os dados das falas se revelam bastante heterogêneos e vinculados às trajetórias formativas e experiências individuais dos professores. Para Lopes, a aplicação desses saberes ocorre por meio da adoção da metodologia de projetos, estratégia que potencializa a aprendizagem significativa. Em contraste, Gomide relata não ter tido contato direto com determinados saberes da formação inicial; entretanto, a partir de sua experiência profissional, utiliza-se de rodas de conversa com os alunos, visando adequar as aulas às realidades socioculturais dos educandos da EJA.

Moreira, por sua vez, enfatiza o uso de diferentes representações matemáticas, associando-as à contextualização dos conteúdos conforme a vivência dos alunos. Na perspectiva de Roxo, a prática docente fundamenta-se nos conhecimentos prévios dos discentes, contemplando “saberes culturais dos alunos, experiências de vida e saberes das áreas de conhecimento”. Já para Ruas, os

saberes relacionados à leitura constituem o recurso mais recorrente no processo de ensino-aprendizagem.

Machado destaca que os saberes da formação inicial mais presentes em sua prática são aqueles vinculados ao domínio dos conteúdos específicos e à didática. Contudo, ele ressalta que a docência na EJA exige saberes adicionais, voltados para as singularidades desse público, como suas vivências, motivações e ritmos próprios de aprendizagem, o que implica constante reflexão e formação continuada como expressa em sua fala:

[...] atuar na EJA exige ampliar esse repertório com conhecimentos sobre as especificidades do público, com suas vivências, motivações e ritmos próprios de aprendizagem, o que demanda constantemente reflexão e formação.

Além disso, Onuchic associa os saberes da formação inicial à didática e à pedagogia, complementados, quando necessário, pelo conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reforçando a importância da acessibilidade linguística no processo educativo.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre quais conhecimentos deveriam ser contemplados na formação inicial dos professores de Matemática, visando capacitá-los para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As respostas evidenciam a convergência com princípios defendidos por Freire (1996) e Gadotti (1996), que ressaltam a necessidade de uma formação docente pautada no diálogo, na problematização e na compreensão crítica da realidade dos educandos.

Gomide destaca a importância de que o futuro professor compreenda profundamente a realidade sociocultural dos estudantes da EJA, perspectiva alinhada à concepção freireana de que o ato de educar implica reconhecer o contexto e a historicidade dos sujeitos. Moreira complementa essa visão ao defender a articulação entre teoria e prática, bem como a adoção de metodologias ativas, o que se aproxima da proposta de Gadotti (1996) de uma educação voltada para a autonomia e para o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem.

Para Roxo e Ruas, a formação inicial carece de maior aprofundamento no preparo pedagógico, com ênfase no conhecimento de alfabetização, considerando que muitos alunos da EJA apresentam dificuldades na leitura e interpretação de textos. Ruas acrescenta a necessidade de estágios supervisionados em turmas da EJA, proposta que se relaciona com a defesa freireana da prática educativa como

práxis — ação e reflexão dialeticamente integradas — e com a valorização da experiência concreta como elemento formativo.

Machado enfatiza que a formação inicial deveria contemplar “a diversidade de trajetórias de aprendizagem, metodologias específicas para o ensino contextualizado, fundamentos da psicologia do adulto e conhecimento das políticas educacionais”, o que converge com a visão de Gadotti (1996) sobre a importância de um currículo voltado para as especificidades e para a cidadania ativa. Por sua vez, Onuchic ressalta “a necessidade de uma aproximação humanizada e empática com os estudantes, fundamentada em valores como equidade e respeito, além do aperfeiçoamento dos saberes prévios adquiridos no percurso social e intelectual”, em consonância com a pedagogia freireana do diálogo e com a valorização da cultura dos sujeitos.

A análise dos dados evidencia que os saberes da formação inicial, quando orientados por uma perspectiva crítica e contextualizada, constituem elementos essenciais para a atuação docente na EJA, especialmente no ensino de Matemática. Esses saberes, conforme defendem Freire (1996) e Gadotti (1996), não se limitam ao domínio do conteúdo específico, mas englobam a compreensão da realidade sociocultural dos educandos, a capacidade de dialogar com seus saberes prévios e a competência para articular teoria e prática de forma significativa. No âmbito das estratégias e metodologias, destaca-se a importância de abordagens que valorizem o protagonismo do aluno, como metodologias ativas, ensino contextualizado e uso de representações múltiplas, bem como recursos dialógicos, rodas de conversa e práticas de alfabetização matemática que respondam às demandas concretas dos estudantes. Dessa forma, a atuação docente na EJA exige um entrelaçamento entre formação sólida e sensibilidade pedagógica, permitindo que a Matemática seja não apenas um conteúdo escolar, mas uma ferramenta para a leitura crítica e a transformação da realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo compreender de que forma a formação inicial favorece a prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando os saberes do componente curricular específico. As análises revelaram que, embora a formação inicial constitua a base do saber docente, ela se mostra, na maioria dos

casos, insuficiente para preparar plenamente o professor para os desafios e especificidades dessa modalidade. Essa lacuna se expressa tanto na forma de inserção de conteúdos e metodologias voltados para a EJA nos cursos de graduação, quanto na necessidade de um aprofundamento sobre aspectos socioculturais, políticos e pedagógicos que marcam o perfil dos educandos.

Destarte, constatou-se que os saberes adquiridos na formação inicial, como domínio do conteúdo matemático, fundamentos didático-pedagógicos e uso de recursos metodológicos, são mobilizados na prática, mas precisam ser ressignificados e ampliados à luz das demandas concretas da EJA. Nesse sentido, reafirma-se que a atuação docente nessa modalidade requer, além da competência técnica, uma postura crítica, dialógica e contextualizada, capaz de reconhecer e valorizar os saberes prévios e as trajetórias de vida dos alunos.

A pesquisa também demonstrou que a formação continuada, os estágios específicos e as experiências práticas exercem papel fundamental na consolidação da identidade docente na EJA, suprimindo lacunas deixadas pela formação inicial. As estratégias e metodologias relatadas, como metodologias ativas, ensino contextualizado, uso de representações múltiplas e integração de elementos culturais, indicam que práticas inovadoras e sensíveis à realidade do aluno são capazes de transformar a Matemática em um instrumento de emancipação e leitura crítica do mundo, conforme propõe a pedagogia freireana.

Assim, conclui-se que o fortalecimento da formação inicial, com a inclusão de componentes curriculares obrigatórios voltados à EJA, estágios supervisionados na modalidade e integração entre teoria e prática, é condição indispensável para que os futuros professores de Matemática desenvolvam saberes sólidos e contextualizados. Ao mesmo tempo, é imprescindível reconhecer a formação docente como um processo contínuo, no qual a prática pedagógica e a reflexão crítica caminham juntas, construindo um fazer educativo comprometido com a inclusão, a equidade e a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Educação de jovens e adultos trabalhadores:** para além das políticas de certificação. Campinas: Autores Associados, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELMAR, Cesar Cristiano; WIELEWSKI, Gladys Denise. **Estágio Supervisionado:** Espaço de Aprendizagem de Saberes Para a Docência em Matemática na EJA. Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, 2021.

BRAGA, M.M. **A licenciatura no Brasil:** um breve histórico sobre o período **1973-1987.** Ciência & Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

CANDAU, V.M.F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARQUES, M.O. **A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação.** Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Revista Educacional Brasileira, Brasília, v. 34, n. 137, p. 33-45, jan./abr. 2009.

PEREIRA, Diego Rodrigo; VERDE, Alexandre Viana; LIMA, Francisca da Chaga Silva. **Práticas Docentes de Educação de Jovens e Adultos**: as Licenciaturas da Universidade Estadual do Maranhão. Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, 2024.

RIBEIRO, João Pedro Mardegan. **Estágio supervisionado em ensino de Matemática**: Um Relato de Experiência na Educação de Jovens e Adultos. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, 2023.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

APÊNDICE A –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa da graduando, Carlos Augusto Cardoso Filho, Matrícula 2018118220083, da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), campus Piripiri, intitulada **FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO EM MATEMÁTICA E SUA ATUAÇÃO NA EJA: Diálogos entre Currículo e Prática Docente**.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como os saberes da formação inicial favorecem a prática docente em EJA. O estudo tem como finalidades específicas verificar no PPC do curso de Licenciatura em Matemática o perfil de formação e os componentes curriculares que favorecem a formação inicial para atuação na EJA, traçar o perfil dos professores de Matemática que atuam na EJA

em turmas de Ensino Fundamental e Médio no município de Piripiri-PI, e Verificar na prática docente do professor de Matemática em EJA os saberes relacionados à formação inicial para atuação nesta modalidade de ensino.

O motivo do convite e da importância da sua participação se deve ao fato de você ser professor de Matemática que atua na EJA em turmas de Ensino Fundamental e Médio no município de Piripiri-PI. A sua participação consistirá em responder a um questionário de perguntas aplicadas. Esclarecemos que será mantido o sigilo das respostas individuais por 5 anos, após esta data serão destruídos (apagados) e somente serão divulgadas as respostas coletivas.

A participação nesta pesquisa é voluntária (não obrigatória), podendo desistir e retirar o consentimento por quaisquer motivos, sem necessidade de justificar, sem nenhum ônus para si. Por se tratar de pesquisa com seres humanos admite-se a existência de riscos na sua execução, seja de ordem física, psíquica e social. Enfatizamos os riscos:

Físico	Riscos ergonômicos devido ao tempo para responder as perguntas
Psíquico	Despertar emoções e ou relembrar fatos; revitimizar ou revelar pensamentos não revelados.
Social	Invasão de privacidade ao responder perguntas sensíveis; riscos relativos ao sigilo das respostas.

Com o intuito de reduzir ao mínimo os possíveis riscos para os participantes, serão implementadas as seguintes medidas:

- a) assegurar o acesso aos resultados individuais e agregados;
- b) mitigar qualquer desconforto, proporcionando orientação sobre postura ao sentar-se e mobiliário adequado e permitindo a não resposta a questões constrangedoras;
- c) garantir a inviolabilidade e a preservação da integridade dos documentos, prevenindo danos físicos, cópias não autorizadas e alterações indevidas;
- d) garantir a confidencialidade, privacidade e evitar qualquer forma de estigmatização, impedindo o uso das informações de maneira prejudicial às pessoas e fornecendo uma explicação abrangente sobre o anonimato;

- e) assegurar que a população envolvida no estudo tenha acesso aos resultados e produtos exclusivamente de natureza acadêmica;
- f) interromper imediatamente o estudo ao identificar algum risco ou dano à saúde do participante que não tenha sido previsto no termo de consentimento ou assentimento;
- g) formular as perguntas de maneira simples, facilitando a compreensão por parte dos participantes;
- h) permitir que o participante revogue seu consentimento ou assentimento e opte por deixar a pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer encargos e sem que isso afete os cuidados previamente garantidos pelos pesquisadores.

Diante dessas considerações e conforme as regulamentações brasileiras para estudos envolvendo seres humanos (Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016), não haverá qualquer compensação financeira por sua participação neste estudo, uma vez que se trata de uma pesquisa de graduação que será conduzida de forma gratuita.

Entretanto, é assegurado a você e aos demais participantes da pesquisa o fornecimento de uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Além disso, você terá a possibilidade de ser ressarcido ou indenizado por quaisquer despesas ou danos que possam surgir em decorrência de sua participação na pesquisa.

É importante ressaltar que os participantes da pesquisa receberão assistência completa e imediata, gratuita e prestada pelos pesquisadores responsáveis, pelo tempo necessário, no caso de ocorrência de danos relacionados à pesquisa.

Em caso de dúvida quanto às questões éticas da pesquisa, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos**, Reitoria do Instituto Federal do Piauí, **endereço:** Avenida Presidente Jânio Quadros, nº 330, Santa Isabel, sala 3, CEP: 64053-390, Teresina-PI, **Telefone:** (86) 3131-1441, **E-mail:** cep@ifpi.edu.br . O Comitê de Ética em Pesquisa é o órgão responsável por defender os interesses dos sujeitos envolvidos na pesquisa, garantindo sua integridade, dignidade e proteção. O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/IFPI) é um órgão colegiado, de caráter interdisciplinar, de natureza

técnico-científica, consultiva, deliberativa e educativa, com autonomia de decisão no exercício de suas funções. Está constituído nos termos da Resolução nº 466 de 12/12/2012, da Norma Operacional Nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde – CNS/MS e da Resolução CNS nº 370, de 08 de março de 2007.

Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, por gentileza, ligue para os responsáveis por este estudo:

Carlos Augusto Cardoso Filho

Telefone (89) 99963-0773

E-mail: carloscardoso.cacf@gmail.com

Rosimeyre Vieira da Silva

Telefone (89) 99935-9586

E-mail: rosimeyreviera@ifpi.edu.br

Piripiri, _____ de _____ de 2025.

Declaro que compreendi os objetivos e as condições da minha participação no estudo e estou de acordo. Assino o referido termo em 02 (duas) vias, sendo uma cópia para o participante e a outra para o pesquisador responsável.

Assinatura do(a) participante

TELEFONE: _____

E-MAIL: _____

Assinatura do pesquisador responsável

TELEFONE: (86) 99963-0773

E-MAIL: carloscardoso.cacf@gmail.com

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE ATUAM NA EJA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
IFPI - CAMPUS PIRIPIRI
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Você foi convidado a participar do estudo sobre a formação inicial do licenciado em Matemática e sua atuação na EJA: Diálogos entre currículo e prática docente. Solicitamos que você responda as perguntas a seguir com base em sua experiência na sala de aula com alunos da EJA. Suas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Esta investigação se constitui como uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de produção de dados como Questionário e Análise Documental. Neste momento você está sendo convidado a participar de um Questionário e poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo.

Assim, solicitamos sua participação de forma a responder aos seguintes questionamentos ao tempo que agradecemos a sua colaboração com produção de dados e de conhecimentos sobre a docência do professor de Matemática que atua na EJA.

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

1. Há quantos anos você atua como professor(a) na EJA?
2. Atualmente, você leciona exclusivamente na EJA ou também atua em outras modalidades de ensino?
☐ Somente EJA
☐ EJA e outras modalidades
3. Durante sua graduação, você teve disciplinas voltadas especificamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
☐ Sim - Especifique a(s) disciplina(s):
☐ Não
4. Você participou de alguma formação continuada com foco na EJA?
☐ Sim – Qual/onde:
☐ Não
5. No seu primeiro contato com a EJA, você enfrentou dificuldades?
☐ Sim
☐ Não
Se sim, quais foram as principais dificuldades? (Descreva brevemente)
6. Hoje, quais estratégias/metodologias você utiliza em suas aulas de Matemática na EJA?
7. Você considera que sua formação inicial foi suficiente para atuar na EJA? Por quê?
8. Na sua opinião, quais conhecimentos deveriam estar presentes na formação inicial para preparar professores para a EJA?
9. Você considera que utiliza quais os saberes relacionados à formação inicial para sua atuação na EJA.
10. Quais saberes relacionados a formação inicial você utiliza em sua atuação na EJA.

