



# O Ensino de Matemática na EJA: Análise das Concepções e Práticas de Licenciandos de uma universidade em Niterói-RJ

## Mathematics Teaching at EJA: Analysis of the Conceptions and Practices of Undergraduates at a University in Niterói-RJ

Priscilla Teixeira Duarte Cardoso<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo investiga as práticas curriculares matemáticas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a preparação dos licenciandos em pedagogia em Niterói. A pesquisa revela a falta de preparação dos futuros professores para atuar na EJA e destaca a importância de uma formação que inclua práticas pedagógicas adequadas às especificidades dessa modalidade. Também aborda os desafios da juvenilização da EJA e as consequências dos cortes de financiamento. Conclui-se que uma formação docente sensível e dialógica é essencial para promover uma educação inclusiva e transformadora, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

**Palavras-chaves:** Educação de jovens e adultos; Formação de professores; Ensino de Matemática.

**Abstract:** This study investigates mathematical curriculum practices in Youth, Adult, and Elderly Education (EJA) and the preparation of pedagogy graduates in Niterói. The research reveals the lack of preparation of future teachers to work in EJA and highlights the importance of training that includes pedagogical practices suited to the specificities of this modality. It also addresses the challenges of the juvenilization of EJA and the consequences of funding cuts. It concludes that sensitive and dialogic teacher training is essential to promote inclusive and transformative education, contributing to the construction of a more equitable society.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Teacher Training; mathematics teaching.

### Primeiras considerações

O presente artigo foi elaborado a partir de recorte da dissertação de mestrado que teve como questão central compreender quais são as concepções de práticas curriculares Matemáticas na EJA enunciadas pelos licenciandos em Pedagogia de uma Universidade privada da cidade de Niterói. Neste recorte analisaremos algumas questões relacionadas à falta de preparação adequada de licenciandos de Pedagogia para atuarem nesta modalidade, tanto na área de Matemática, quanto de outras áreas.

A relação com a Matemática e suas práticas curriculares vem se construindo em nossas vidas mesmo antes da educação básica, mas quando estamos à frente de turmas de graduação começamos a nos questionar sobre a ausência de discussões voltadas para EJA

<sup>1</sup>Colégio Pedro II – Niterói, RJ – Brasil. e-mail: [priscilla.duarte@yahoo.com.br](mailto:priscilla.duarte@yahoo.com.br) – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9953-9318>



nas disciplinas que trabalham Fundamentos, Metodologia e Prática, e, em especial, a de Matemática. Que formação estamos oferecendo para esses estudantes? Que práticas curriculares Matemáticas serão praticadas por esses licenciandos na EJA, se essa modalidade de ensino não é discutida nas disciplinas de Fundamentos, Metodologia e Prática?

Através da análise de questionários realizados com licenciandos, tivemos a oportunidade de compreender quais relações as licenciandas estabeleceram com a EJA, como se aproximaram dela, assim como algumas de suas concepções. Para isso utilizamos um grupo de contato com cerca de 100 licenciandos de diferentes períodos de uma grande Universidade particular. Foram feitos convites a estes licenciandos a participarem da pesquisa e, aqueles que aceitaram participar receberam um questionário a ser respondido por escrito. Alguns destes participantes foram denominados de informantes-chave por apresentarem maior desenvoltura e vontade de responder às perguntas. Esses informantes-chave foram então convidados a participar de entrevistas semiestruturadas. Assim, ao longo dessa produção apresentamos algumas das respostas obtidas junto a essas licenciandas, que, para resguardar o sigilo de seus nomes, foram denominadas de Licencianda 1, Licencianda 2, e assim por diante.

## **A modalidade Educação de Jovens e Adultos**

Para analisarmos os desafios que a EJA enfrenta hoje, faz-se necessário compreendermos um pouco da sua história, como foi a sua constituição e quais os seus encaminhamentos advindos desse percurso. Compreender determinados aspectos e fatos históricos possibilita olhar criticamente o porquê de algumas ideias ainda estarem enraizadas, prejudicando as possibilidades de mudança no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo da história, a EJA enfrentou uma caminhada marcada pela falta de coerência nos objetivos educacionais com a formação para a cidadania crítica, o caráter de voluntariado que permeou e ainda se faz presente em algumas campanhas, a marca da transitoriedade na concepção das propostas para acabar com o analfabetismo no país e, infelizmente, ainda hoje é concebida e executada como um simples apêndice do sistema educacional brasileiro.

Ventura (2001, p.2) aponta que a EJA sempre se destinou aos subalternizados da sociedade e ao longo da história se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Nesse sentido, podemos dizer que a educação em nosso país é desigual desde sua origem, não oferecendo a todos as mesmas oportunidades educacionais.

Como aponta Da Silva (2019, p.44), por muito tempo as salas de aula da EJA foram ocupadas, em sua maioria, por adultos e idosos. Entretanto, a partir de meados de 1990, verificou-se a presença crescente de jovens nessa modalidade de ensino. Esse processo ficou conhecido como o fenômeno da juvenilização da EJA.

O fenômeno de juvenilização da EJA vem modificando os cenários educativos, já que diferentes gerações se encontram na sala de aula: jovens, adultos e idosos. Esse encontro, que permite trocas muito enriquecedoras, pode ser também um grande desafio para educadores e estudantes. No município de Niterói, por exemplo, 60,0% dos estudantes da EJA são jovens, como podemos verificar na tabela 1.

**Tabela 1: Juvenilização da EJA**

Alunos							
Número de alunos matriculados na EJA por idade (2019)							
EJA	15 - 17	18 - 24	25 - 29	30 - 40	41 - 50	51 - 64	Maiores de 64
	818	4566	859	1157	930	535	82

Fonte: Elaborado pela autora por meio da análise dos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019. Disponível em <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em 10 jan. 2021.

Outra problemática enfrentada pelos estudantes da EJA são os processos de nucleação das escolas, que se refere ao fechamento das turmas de EJA nas escolas que antes ofertavam essa modalidade. Nas pesquisas de Xavier (2019) e Dias (2020) verificamos como esse processo ocorre nos municípios de Sobral e Macaé, respectivamente, e os impactos para os estudantes que querem dar continuidade aos estudos e precisam se dirigir a outras escolas, em outra região, muitas vezes mais distantes. Com efeito, muitos desistem da escola, o que vem contribuindo para a evasão escolar na EJA. É importante ressaltar que essas escolas não fecharam, apenas deixaram de disponibilizar a EJA.

Considerando que nosso lócus de pesquisa é o município de Niterói, cidade em que se situa a universidade selecionada, destacamos abaixo, na tabela 2, dados que correspondem a oferta do Ensino Fundamental e da modalidade EJA nesta localidade. No intuito de apresentar essa diminuição, optamos por destacar as quantidades para os anos de 2015 a 2019.

**Tabela 2: Oferta do ensino fundamental e da modalidade EJA no município de Niterói nos anos de 2015 a 2019.**

	Escolas				
	2015	2016	2017	2018	2019
Educação Básica	365	349	351	355	351
EJA	44	43	40	39	34
Representatividade	12,1%	12,3%	11,4%	11,0%	9,7%

Fonte: Elaborado pela autora por meio da análise dos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2015 – 2019

Após análise da tabela 2, verificamos que em relação a oferta da modalidade EJA o número de escolas que oferecem esta modalidade de ensino tem diminuído ano a ano e, no período destacado, 10 escolas deixaram de ofertar a modalidade EJA.

Outro desafio enfrentado pela EJA refere-se à implementação acelerada de novos currículos, movimento este fortemente influenciado pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em sua primeira versão, lançada em 2015, não havia menção à EJA. Como destaca Catelli (2019, p.313), “o texto limitava-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos”. Em 2016, uma nova versão da BNCC é apresentada. Nela, verificamos, como aponta Catelli (2019, p.314), que “houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial. Onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. A inclusão de jovens e adultos no texto nos leva a refletir sobre um outro problema: a padronização do currículo sem levar em consideração, mais uma vez, as especificidades da modalidade.

Mais adiante, outra versão é apresentada e “na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este



documento não se aplicaria a esta modalidade” (CATELLI, 2019, p.315). Em 2018, é lançada a nova versão da BNCC para o Ensino Médio e nela nos deparamos com a completa ausência da EJA, como ocorreu na versão voltada para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, precisamos nos perguntar: qual é o lugar da EJA nesse documento? Qual o lugar que a EJA vem ocupando em nosso país?—Apenas recentemente, através da Resolução nº1 de 28 de maio de 2021, que foi instituído o alinhamento da EJA à BNCC. Porém, antes disso, a modalidade já vinha sofrendo influência direta da base na construção de muitas propostas curriculares.

Ao buscarmos a proposta curricular para a EJA de Niterói, nos deparamos com um documento em organização pela Secretaria de Educação deste município, denominado como “Minuta do Referencial Curricular Municipal de Educação de Jovens e Adultos 2020” (NITERÓI, 2020). Sua análise nos leva a entender que no município de Niterói a EJA vem sendo pensada a partir do diálogo, levando em consideração os saberes prévios e as vivências dos estudantes de modo que as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar possam contribuir para a formação crítica e para a transformação social desses educandos. Corroborando com essas impressões, verificamos que o documento apresenta um olhar atento, por exemplo, para o projeto político pedagógico das escolas que:

precisa estar em consonância com a realidade local, bem como dialogar com a realidade de vida dos alunos, apropriando-se de suas vivências e estabelecendo uma aproximação dialógica entre suas expectativas e os objetivos propostos pela escola (NITERÓI, 2020, p.35).

No documento verificamos também uma preocupação com a questão do trabalho:

Quando pensamos em um currículo para EJA, é importante classificarmos o trabalho enquanto atividade humana e, portanto, em sua dimensão educativa, já que compreendemos que, ao trabalhar, o ser humano aprende sobre seu fazer e sobre si e que, ao transformar as condições de sua existência, adapta a natureza à necessidade humana, ao invés de se adequar às condições existentes. Essa atividade humana sobre a natureza é o trabalho e, por ser uma atividade humana, sua natureza social origina transformações históricas, sociais e culturais que não podem ser ignoradas. (NITERÓI, 2020, p.106).

Ou seja, entendemos que a proposta curricular do município não visa treinar os estudantes para servir de mão de obra para atender às demandas do capital, e sim, espera-se que a partir das trocas estabelecidas na escola seja possível refletir sobre o trabalho em sua totalidade “abrangendo as relações sócio-histórico-culturais que constituem o trabalho e a relação que o trabalhador e a trabalhadora estabelecem com sua atividade, bem como as identidades que produzem a partir dessa relação” (NITERÓI, 2020, p.106).

## Práticas Curriculares Matemáticas na/da EJA

Para falarmos sobre práticas curriculares, precisamos, primeiramente, explicitar o que entendemos como currículo. Como destacam Freitas (2018) e Sacristán (2013), currículo é uma palavra polissêmica, ou seja, possui diferentes sentidos. Sacristán (2013, p.20) aponta que “desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem”. Ou seja, ele se apresenta como um instrumento regulador responsável por ordenar os conteúdos e as práticas que permearão o processo de ensino e aprendizagem, impondo regras, normas e práticas que serão determinantes na vida e na formação dos estudantes.

Para Freitas (2018, p. 23) “o currículo acaba por refletir os diferentes conflitos de



interesses e a “guerra” de valores dentro de uma sociedade, ao ponto de ser considerado como tradução de ideologias de grupos dominantes”. Ou seja, utiliza-se o currículo para moldar a sociedade a partir dos interesses das classes dominantes. Esse mesmo pesquisador aponta que a EJA, em sua quase totalidade, é formada pelos grupos dominados. Com efeito, muitos jovens, adultos e idosos se afastam da escola, pois a cultura escolar muitas vezes nega a cultura dos estudantes (SACRISTÁN, 2013, p. 32). Estamos diante de um território em disputa em que diferentes abordagens teóricas de currículo coexistem.

Neste artigo entendemos o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos, e, não no singular, mas no plural, como currículos. Ou seja, ainda que existam documentos prescritivos, que vão orientar o trabalho em sala de aula, acreditamos que os currículos são construídos no cotidiano escolar e/ou em outros espaços educativos, através das trocas estabelecidas entre professores e estudantes a partir da realidade desses sujeitos. Desta forma, compreendemos práticas curriculares como “ações que podem ocorrer em vários espaços educativos, contemplando as relações sociais nas suas diversas conjunturas” (XAVIER, 2019, p.89).

Entendemos que os cursos de formação de professores precisam estar atentos a essas questões curriculares para que os licenciandos tenham a oportunidade de refletir sobre as práticas curriculares e os impactos do fazer pedagógico na formação dos estudantes, pois uma formação de professores comprometida com a transformação social precisa oportunizar aos licenciandos pensar em práticas curriculares dialógicas que contribuam para a formação crítica e reflexiva dos estudantes.

Voltando nosso olhar para o campo da Matemática, verificamos que muitas escolas trabalham com a disciplina a partir do treinamento, ou seja, ensinando o estudante a dar respostas corretas, sem fazê-lo, necessariamente, refletir e compreender as questões apresentadas, por meio de um número significativo de atividades de fixação e de muitas cópias. É o que Miguel (2007, p.419) pontua como silêncio nas aulas de Matemática, pois “a predominância de modelos tradicionais de ensino possibilitou-nos constatar que as aulas de Matemática são, em geral, silenciosas, não silenciosas no sentido de não existir barulho, mas no sentido de inexistência de diálogo”.

Freitas (2018) realizou um estudo da arte sobre as práticas curriculares Matemáticas na EJA e nesta pesquisa ele ressalta que a proposta curricular para o Ensino Fundamental da EJA orienta que é necessário estar atento às especificidades dos estudantes dessa modalidade e que o ensino da Matemática não se limita aos aspectos formativos, mas, que estes devem estar articulados ao papel funcional, às aplicações da Matemática na vida prática. Neste documento, o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem da Matemática na EJA deve ter como base os saberes prévios dos estudantes. Conhecimentos esses, que, como Freitas (2018, p.1100) destaca, muitas vezes são considerados, equivocadamente, como obstáculos à aprendizagem.

Para isso, faz-se necessário pensar na formação de professores no que se refere às práticas curriculares Matemáticas na EJA. Precisamos olhar para o processo de ensino e aprendizagem a partir do diálogo e da escuta atenta, entendendo que é importante valorizar as experiências vividas pelos estudantes e articular essas experiências aos saberes escolares.

## O que nos disseram as licenciandas

A primeira etapa da construção de dados foi a aplicação de questionários a 112



licenciandos, sendo 106 de estudantes do gênero feminino (pela autodeclaração). Outro dado relevante e que nos ajuda a analisar o perfil dos licenciandos refere-se à idade. 64 licenciandos, de um total de 112, são jovens de 17 a 24 anos.

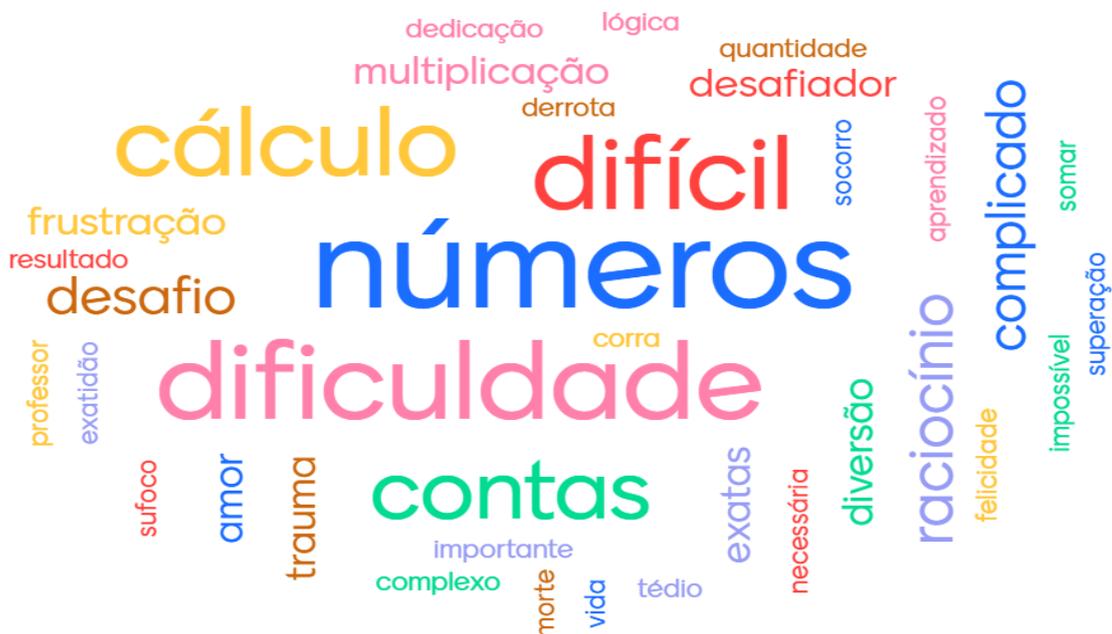
Estes questionários revelaram também que a maioria dos estudantes da universidade selecionada são do município de São Gonçalo, vizinho ao município de Niterói, segundo dados da Agência Brasil, ele é o segundo mais populoso e um dos mais pobres do estado do Rio de Janeiro. Dados do IBGE de 2018 confirmam a incidência de pobreza no município de São Gonçalo, que conta com um PIB per capita de 17.167,60, enquanto Niterói conta com um PIB per capita de 78.854,60.

Verificamos também que a análise das informações obtidas nos leva a perceber o quanto que esses licenciando se distanciam da educação de jovens, adultos e idosos, pois a EJA não foi o motivo de nenhum deles escolherem o curso de Pedagogia.

A partir das respostas fornecidas pelos respondentes sobre “Que palavra vem a sua cabeça quando você pensa em Matemática?”, obtivemos uma série de indicações que contribuem para confirmar o quanto essa disciplina é considerada por muitos estudantes como uma disciplina impossível, difícil, desafiadora, complicada, complexa.

Para facilitar ao leitor essa percepção, elaboramos uma nuvem de palavras, que pode ser analisada a seguir. É importante destacar que os 112 respondentes escolheram apenas uma palavra e as palavras que se sobressaíram foram: números (citada 19 vezes), difícil (citada 14 vezes), dificuldade (citada 15 vezes), cálculo (citada 13 vezes) e contas (citada 9 vezes).

**Figura 2: Nuvem de palavras**



Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora através do Mentimeter

A partir dessas e outras respostas definimos os informantes-chave, dos quais obtivemos as narrativas que nos permitiram conhecer suas histórias e suas concepções de práticas curriculares Matemáticas na EJA. Os critérios para essa seleção foram os seguintes: (1) ter cursado as disciplinas “Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos



e Educação Popular” e “Matemática: Fundamentos, Metodologia e Prática” e, (2) ter demonstrado interesse em participar da pesquisa, indicando esse interesse no questionário.

Assim, verificamos que cinco licenciandas se enquadravam nestes delimitadores. Desta forma ficaram sendo nossas sujeitas de pesquisas: as Licenciandas 16, 46, 89 e 109. Elas foram denominadas desta forma para resguardar as suas identidades. Para este recorte, devido à limitação de espaço, damos destaque às falas da Licencianda 109.

Através das falas das licenciandas, ainda que nem todas tenham explicitado suas concepções em relação à EJA, verificamos que há uma proximidade com a concepção de Paulo Freire, pois são propostas que envolvem o diálogo, o respeito às especificidades dos estudantes, que entendem Educação de Jovens e Adultos como um direito, que valorizam os saberes prévios dos estudantes, que percebem que o ensino precisa ser articulado à vida e não limitado a folhas descontextualizadas.

A gente herdou o caminho do Paulo Freire, é tão bonito ver jovens e adultos podendo falar e escrever. [...] Lutar pelos seus direitos, ter voz, né? A EJA é isso, né? Embora seja hoje em dia muito pouco representado, infelizmente. [...] A gente sabe que o Paulo Freire pautou a Educação de Jovens e Adultos com a vivência deles, praticamente a vivência total deles. Eles não aprendem como as crianças aprendem. [...] o professor tem que dar entrada em uma sala de aula para dar aula para um jovem para o adulto e escutar em primeiro lugar. A gente tem que aprender a ouvir não só chegar lá e é isso e pronto acabou e vai embora. (LICENCIANDA 109)

Em seguida, passamos a analisar as concepções sobre a EJA e a (falta de) preparação para atuar nesta modalidade. Para esta parte é importante ressaltar que nenhuma licencianda entrevistada atua na EJA. Sendo assim, com a entrevista nossa intenção foi compreender quais práticas curriculares matemáticas essas licenciandas pretendem sustentar quando tiverem a oportunidade de atuar na modalidade, a partir dos saberes construídos ao longo da graduação.

Dessa maneira, as práticas curriculares matemáticas na EJA das licenciandas foram percebidas a partir da pergunta: *Como você entende que deveria ser o ensino da Matemática na EJA?* A licencianda 109, nos deu a seguinte resposta:

Então, a gente sabe que o Paulo Freire pautou a Educação de Jovens e Adultos com a vivência deles, praticamente a vivência total deles. Eles não aprendem como as crianças aprendem. Na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio e através de vivências, por exemplo, um pedreiro que vai aprender a ler e escrever no EJA ele vai ele vai mostrar a vivência de como que ele faz a contagem dele do jeito dele que dá certo dá até mais certo de quem estudou. A gente trabalha através de vivência, a gente escuta mais, a gente absorve mais, do que a gente passa para eles porque a gente vai passar para eles e o escrever, o alfabetizar mesmo. Porque eles dão uma aula de Matemática pra gente que a gente fica de boca aberta. Até porque a gente aprende a área de não sei o que, o perímetro de não sei o, eles não sabem o que é uma área, não sabem o que é perímetro, e vem aqui mostrar pra a gente que sabem fazer uma casa perfeitamente. Você tira pelo Egito como que eram aquelas pirâmides? Aí você diz para mim, tem gênio não tem? A eles não sabem nada, eles sabem muito. Eles têm muito que ensinar pra gente, eu acho que o professor tem que dar entrada em uma sala de aula para dar aula para um jovem para o adulto e escutar em primeiro lugar. A gente tem que aprender a ouvir não só chegar lá e é isso e pronto acabou e vai embora. A gente tem que aprender a ouvir o outro, não só no EJA, mas acho que em todos os segmentos.



Entender, porque todo mundo tem uma história boa para contar que a gente absorve e que a gente aprende muito.

A licencianda 109 apresenta argumentos em sua fala em que se evidencia a importância de levarmos em consideração as vivências dos estudantes da EJA no processo de ensino e aprendizagem, destacando que esses estudantes não aprendem como as crianças. Isso nos leva a entender que ela compreende que os estudantes da EJA possuem especificidades que precisam ser consideradas na prática docente e que esses estudantes não chegam à escola vazios, pelo contrário, possuem muitos saberes construídos ao longo da vida. Quando ela sinaliza que precisamos ouvir mais os estudantes isso nos remete a relação dialógica defendida por Freire, que entende que o processo de ensino e aprendizagem não se trata de uma transferência de saberes [...] “A educação é comunicação, é diálogo” (FREIRE, 2019b, p. 69).

Destacamos que este diálogo propicia ao professor o conhecimento de seus estudantes e entenda como cada um constrói o conhecimento. Isso pode facilitar o encontro de contextualizações adequadas para as práticas curriculares, já que uma abordagem descontextualizada muitas vezes, dificultam o processo de ensino e aprendizagem, como destaca a Licencianda 109:

Eu nunca quis aprender a decoreba da Matemática, o pessoal fala muito em decorar a tabuada e decorar fórmulas. Foi esse embate que eu tive na antiga quinta série que a professora trabalhava naquela forma antiquada, naquela coisa padronizada e eu não conseguia avançar devido a isso, entendeu? E o professor do sétimo ano viu que eu tinha uma forma de pensar Matemática diferente, mas que eu chegava aos cálculos, entendeu?

Assim, podemos inferir que o ensino padronizado, descontextualizado, vivenciado pela Licencianda 109 na quinta série não permitiu que ela se tornasse matematicamente competente. Pelo contrário, a experiência gerou medo, insegurança e fez com que ela não avançasse em suas construções, diferente do que ela experienciou no sétimo ano.

Como aponta esta licencianda, a Matemática pode ser ensinada de maneira instigante, despertando o interesse pelas novas descobertas, articulada as diferentes áreas do conhecimento:

Então, eu acho que se você trabalhar brincadeiras, diversão ou música, filme histórias, até anedotas e eu acho que tudo é válido a gente pode mostrar a Matemática com português, com Arte, a gente pode fazer uma baguncinha gostosa e a criança sair dali feliz da vida com a Matemática.

Quando o professor decide trabalhar um determinado assunto a partir de uma experiência do trabalho de um estudante e convoca esse estudante a compartilhar seus saberes matemáticos não escolares e depois articula aqueles saberes aos saberes matemáticos da escola, ele está contribuindo para o protagonismo desse sujeito, mostrando para ele que ele sabe muitas coisas e que a partir desses saberes podemos aprender muitos outros. Verificamos isso na fala da licencianda 109:

Eles dão uma aula de Matemática pra gente que a gente fica de boca aberta. Até porque a gente aprende a área de não sei o que, o perímetro de não sei o, eles não sabem o que é uma área, não sabem o que é perímetro, e vem aqui mostrar pra a gente que sabem fazer uma casa perfeitamente. Você tira pelo Egito como que eram aquelas pirâmides? Aí você diz para mim, tem gênio não tem? A eles não sabem nada, eles sabem muito



Nesse relato, observamos a aproximação entre a vivência do estudante com a matemática escolar e percebemos a importância dessa articulação para a construção do conhecimento (FREITAS,2018, p.145).

## Considerações finais

A pesquisa destacou a importância de uma formação docente sensível às especificidades dos estudantes da EJA, especialmente no campo das práticas curriculares matemáticas. Uma análise das percepções e práticas dos licenciados em pedagogia de uma universidade particular de Niterói revelou a necessidade de uma formação que vá além da teoria, incorporando práticas pedagógicas que considerem como vivências e os saberes prévios dos estudantes da EJA.

Os dados indicaram que a maioria dos futuros professores não se sente preparada para atuar na EJA, refletindo um distanciamento em sua formação inicial. Esse aspecto evidencia a necessidade de uma maior integração entre a formação teórica e as práticas pedagógicas específicas para a EJA. Além disso, a percepção da matemática como uma disciplina difícil e complexa pelos licenciados aponta para a necessidade de abordagens metodológicas que tornem o ensino dessa disciplina mais acessível e relevante para os estudantes jovens e adultos.

Por fim, destacamos que a formação de professores deve contemplar as especificidades da EJA, promovendo práticas curriculares dialógicas e reflexivas que contribuam para a formação crítica e emancipatória dos estudantes. Só assim poderemos enfrentar os desafios da EJA e garantir uma educação de qualidade para todos.

## Referências

- Catelli Jr, R. (2019). O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. In *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC* (pp. 313-318). São Paulo, SP: Ação Educativa. Acesso em 18 de outubro de 2020.
- Da Silva, J. H. (2019). Juventudes, trabalho e educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? *E-Mosaicos*, 8(19), 43-63. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46588/31706>. Acesso em 14 de outubro de 2020.
- Dias, J. C. M. (2020). "A gente nunca acha que é demais aprender": Educação de jovens e adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé-RJ. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia do oprimido* (68a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freitas, A. V. (Org.). (2018). *Questões curriculares e educação matemática na EJA* (1a ed.). Jundiaí, SP: Paco.



Miguel, J. C. (2007). Alfabetização matemática: implicações pedagógicas. In *Núcleos de Ensino* (Vol. 1, pp. 414-429). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica/Editora da UNESP. Acesso em 10 de abril de 2020.

Niterói. Secretaria Municipal de Educação. (2020). *Minuta do referencial curricular da rede municipal de educação de Niterói*. Niterói, RJ: Secretaria Municipal de Educação.

Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? In J. G. Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 16-37). Porto Alegre, RS: Penso.

Ventura, J. P. (2012). A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 21(37), 71-82.

Xavier, F. J. R. (2019). A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes da zona rural de Sobral. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense].