UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS - DCET

CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

ANA GABRIELA DIAS PACHECO

AS PERCEPÇÕES ENCONTRADAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EJA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UESB

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2015

ANA GABRIELA DIAS PACHECO

AS PERCEPÇÕES ENCONTRADAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EJA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UESB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada a Banca Examinadora como requisito parcial para aprovação na disciplina Seminário de Pesquisa II do curso de Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Orientador (a): Prof. Jonson Ney Dias da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA - BA
2015

ANA GABRIELA DIAS PACHECO

AS PERCEPÇÕES ENCONTRADAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EJA NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UESB

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito parcial a obtenção do título de licenciado em Matemática.

BANCA EXAMINADORA

_____

Mestre Jonson Ney Dias da Silva

Orientador

_____

Mestre Ana Paula Perovano dos Santos Silva

_____

Mestre Taíse Sousa Santana

Vitória da Conquista, _____ de _____ de 2015.

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso a minha avó Iraci (*in memoriam*) por sempre demonstrar orgulho em ter uma neta professora e tratar esta profissão com imenso louvor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por mais esta etapa vencida, por se fazer presente em todos os momentos, sejam eles fáceis ou difíceis, por me dar saúde para chegar até aqui;

À minha família, em especial, meu pai, minha mãe e minha irmã, por terem acreditado em mim e me dado educação para estar hoje onde estou;

A Mima que como uma Mãe sempre esteve ao meu lado, me aconselhando e torcendo pelo meu melhor;

A minha segunda família, Mirian, Isabela e Victória, pois desde o momento que as conheci sempre se fizeram presente nos momentos bons e ruins da minha vida;

Às minhas amigas, Jaque e Lari, por estarem por perto nos momentos difíceis do curso e me proporcionarem momentos divertidos e especiais;

À meu orientador, Jonson, que me acolheu quando eu precisei se tornando além de professor um grande amigo que sempre confiou em minha capacidade;

As professoras Ana Paula Perovano e Taíse Santana por aceitarem o convite para fazerem parte de minha banca, contribuindo para a conclusão deste curso;

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste;

Muito obrigada.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo identificar quais as percepções que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus Vitória da Conquista - Ba, possuem em relação à formação inicial no tocante a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às disciplinas que tem essa modalidade como foco. Para tal propósito, foi utilizada uma abordagem qualitativa dos dados coletados por meio de entrevistas com alunos da disciplina Estágio Supervisionado IV do curso supracitado. As entrevistas foram realizadas em dois momentos: o primeiro, antes da realização do estágio, visava perceber as concepções e expectativas dos alunos, quanto à realização do estágio; e o segundo, após a realização da regência, cujo objetivo foi coletar as opiniões dos mesmos sobre a vivência do estágio, na tentativa de compreender as percepções que tinham sobre sua formação para atuar na modalidade da EJA. O estudo concluiu que os alunos não consideram a formação inicial satisfatória, pois acreditam que o tempo em sala de aula é insuficiente, em contra partida, argumentam que a disciplina Prática com Componente Curricular IV oferece suporte teórico e prático necessários para conhecer a modalidade. O trabalho visa contribuir com o debate a cerca da formação inicial para EJA, subsidiando as discussões referentes aos cursos de formação de professores.

Palavras-Chaves: Educação Matemática. Ensino para Jovens e Adultos. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This study is aimed at identifying what perceptions the students of the undergraduate mathematics course in State University of the South West of Bahia (UESB), Vitória da Conquista – Ba, have of their basic formation concerning the education of young and adults (EJA) and the courses focused on this kind of education. For that purpose, a qualitative approach was used. The data was collected during interviews with the students of the course of Supervised Practice IV of the above mentioned course. Interviews were conducted in two different moments: In the first moment, the interviews were made to get observations focused on perceiving students concepts and expectations regarding the future practice; in the second moment, after the teaching practice, students' opinions about their experiences in the classroom were collected as a way to understand their perceptions of their formation to actuate as (EJA) educators. Study points out that the students do not consider their basic formation satisfactory, for they believe that their classroom time is not enough, on the other hand, they argue that the course of Supervised Practice IV offers the necessary theoretical and practical support to enlighten them about this type of education. This work aims to contribute to the debate on the basic formation in Young and adults education, as well as, substantiate the discussions involving teacher formation courses.

Keywords: Mathematics Education; Young and Adults Education; Teaching Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **8**
1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL **11**
1.1 O PROGRAMA EJA 14
1.2 PÚBLICO ALVO DA EJA 15
1.3 O PROFESSOR DA EJA 15
2 FORMAÇÃO DOCENTE **18**
2.1 FORMAÇÃO DO DOCENTE E A MATEMÁTICA 21
3 METODOLOGIA E CONTEXTO **24**
4 ANÁLISE DE DADOS **26**
4.1 CONCEPÇÃO 27
4. 2 EXPECTATIVA 29
4. 3 ATUAÇÃO 30
4.4 PÓS-REGÊNCIA 32
4.5 PERCEPÇÕES 34
CONSIDERAÇÕES FINAIS **39**
REFERÊNCIAS **41**

INTRODUÇÃO

No ano de 2008, quando iria concluir o nível básico de ensino, participei do Programa Jovem Aprendiz[1] com o objetivo de me preparar e ser inserida no mercado do trabalho. Durante o período do programa participei, juntamente com outros estudantes, de um curso para trabalhar no setor administrativo de uma empresa, independente de qual fosse a finalidade da mesma. Ao final do curso éramos encaminhados para empresas da cidade.

A minha primeira entrevista de emprego foi em uma escola particular de Vitória da Conquista-Bahia que tinha como base a religião católica. A entrevista foi coletiva e participaram, além de mim, três meninas, que possuíam o perfil que a empresa exigia. Eu me destaquei pelo fato de ter a mesma religião que norteava a escola, de maneira que, após um mês da realização da entrevista, fui informada de que era a escolhida para atuar na instituição de ensino com um contrato de duração de dois anos.

No meu primeiro dia na escola acreditei que iria para o setor administrativo, ou seja, a tesouraria, qual foi minha surpresa quando a diretora me apresentou para a coordenadora pedagógica da Educação Infantil e a mesma me conduziu até uma sala de aula com alunos de dois anos de idade para atuar como auxiliar. Desse modo, em choque com a situação, por não ser aquilo que eu esperava, a felicidade de ter sido a escolhida na minha primeira entrevista virou frustação. De início foi difícil me adaptar, mas com o tempo fui gostando do convívio escolar.

No ano seguinte, a coordenadora me colocou em uma turma na qual os alunos tinham cinco anos de idade, intitulada de 2° Período. Foi nessa sala que conheci o dia a dia de uma escola, como funciona, planejamento de aula, didática, metodologia, relação professor-aluno, o processo de ensino-aprendizagem dentre outras. O contato com todas essas experiências fizeram com que o sentimento de frustração se dissipasse sendo substituído pelo encanto da docência.

Naquele mesmo período ainda cursava o 3° ano do Ensino Médio o que implicaria em fazer o vestibular ao término do ano letivo. Mesmo com meu encanto pela docência, a licenciatura não era o que eu almejava, por não ser uma profissão valorizada, principalmente financeiramente. Optei então, por prestar apenas o vestibular da Universidade Federal da

---

1 No âmbito da Lei da Aprendizagem, aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando. Deve cursar a escola regular (se ainda não concluiu o Ensino Médio) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa (LEI DA APRENDIZAGEM, 2015) Disponível em: < http://jovemaprendiz2015.net.br/lei-da-aprendizagem/>. Acesso em outubro de 2015.

Bahia (UFBA) para Farmácia, por ter conseguido a isenção da taxa de inscrição.

Como não obtive aprovação na UFBA, durante o ano seguinte fiz curso pré-vestibular e ao fim do ano escolhi o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por me identificar com disciplinas de exatas, sempre tirando boas notas durante minha vida escolar e por ter tido uma boa relação com os professores dessa disciplina. Fui finalmente aprovada.

Durante minha graduação, tive facilidade e preferência pelos componentes curriculares da área de matemática, mas através do curso, com as disciplinas da área de educação, e as discussões em sala de aula meu encanto pela licenciatura se firmou, fazendo com que eu descobrisse que minha vocação é a de educadora.

No decorrer do curso me aprimorei e conheci ainda mais o dia a dia de uma escola, e me identifiquei com a prática docente de maneira que, no ano de 2013, me matriculei na disciplina Prática como Componente Curricular IV, cujo foco é o conhecimento teórico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi neste momento que comecei a conhecer a modalidade e a me interessar por ela.

Em 2014, antes de cursar o componente curricular Estágio Supervisionado IV, disciplina na qual é realizado o estágio na EJA, tive meu primeiro contato com uma turma dessa modalidade de ensino, substituindo uma professora em uma escola do município na Zona Rural durante um mês.

Por a escola não possuir um Projeto Político Pedagógico voltado para a modalidade os conteúdos a serem trabalhados eram os mesmos do Ensino Fundamental, já que as turmas eram de 6° e 7° ano intitulada de Segmento I, e 8° e 9° ano intitulada de Segmento II. Dessa maneira a professora que me convidou a substitui-la classificou tal substituição como algo “fácil”, pois a mesma considerava que era só elaborar aulas com conteúdos já pré-determinados de maneira igual ao Ensino Fundamental.

Mas apesar de já ter estudado sobre EJA no componente curricular Prática IV foi através do convívio escolar nesse período que pude perceber que, por ser uma modalidade diferenciada, exigia um planejamento distinto. Percebi que a abordagem do conteúdo e o tratamento com os alunos são diferenciados, pois se trata de pessoas que possuem conhecimentos e experiências de vida que um aluno que teve o ensino na idade própria não possui, fazendo com que a ideia de que a EJA fosse fácil se dissipasse completamente.

Por ainda não ter realizado o estágio senti dificuldade com relação ao modo de trabalhar o conteúdo e como lidar com o aluno, foi quando me perguntei se esta dificuldade era apenas minha ou se meus colegas de curso se sentiam da mesma maneira e ao término da

substituição decidi que meu trabalho de pesquisa de conclusão de curso seria voltado para a Educação de Jovens e Adultos.

Tendo, desse modo, como objetivo deste trabalho monográfico identificar quais as percepções que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, doravante UESB, Campus Vitória da Conquista, possuem em relação à formação inicial no tocante a EJA e a disciplina que tem essa modalidade como foco.

Sendo assim, acredito que essa pesquisa contribuiu para a compreensão dos motivos que me levaram a ter dificuldades em atuar na EJA visto que não estou sozinha em minhas inquietações e a partir desta vir a analisar e melhorar meu desempenho na Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, creio que este trabalho também contribuiu para aumentar a discussão sobre essa temática no curso, sendo possível fazer uma análise sobre como as disciplinas de Prática como Componente Curricular IV e Estágio Supervisionado IV são aplicadas e consequentemente auxiliar os docentes na abordagem do conteúdo.

Creio também que este trabalho irá motivar a pesquisa sobre as temáticas EJA e Formação Inicial, sendo esta bastante escassa, e posteriormente no campo da Educação Matemática.

1 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação para adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos (HADDAD; PIERRO, 2000). Tal ação além de difundir o evangelho, tinha também por objetivo transmitir normas de comportamento e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, houve uma desorganização do sistema de ensino, deixando o mesmo sob a responsabilidade do Império que, na constituição de 1824, garantiu uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Pouco foi feito durante os anos seguintes para que essa garantia se cumprisse, de modo que a implantação de uma escola de qualidade foi feita de maneira lenta na qual apenas uma pequena parcela da população, a elite, tinha acesso à educação excluindo os negros, os indígenas e grande parte das mulheres.

Posteriormente, na constituição de 1891, já quando o Brasil era República, foi estabelecida "a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada." (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109). Esse "desinteresse" pela alfabetização de adultos começou a mudar a partir da década de 1920 quando educadores e população se movimentaram em prol da ampliação e da melhoria na qualidade da educação e estabelecer condições que fomentassem a implementação de políticas públicas para educação de jovens e adultos. Segundo Haddad e Pierro (2000, p. 110):

> Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 110).

No entanto, a crise de 1929 afetou a economia e a política do país de forma que os investimentos se voltaram para o setor industrial, deixando de lado a escolarização. Só então na década de 1940 é que um sistema público de educação começou a se instituir e tinha por objetivo a eliminação do analfabetismo. Na época, segundo Strelhow (2010, p.52), "o analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada". Foi nesse período que a educação de adultos começou a se firmar gerando a necessidade de elaborar diretrizes educacionais que contribuíssem na escolarização dessas pessoas.

Com o fim da Era Vargas, na década de 1940, o país vivia uma política de redemocratização. O surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), fez com que a educação de adultos ganhasse destaque, pois atentava para a urgência de integrar os povos visando à paz e a democracia. De acordo com Ribeiro (2001, p.19) era urgente à necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente, além disso, incrementar a produção.

Nesse período a educação de adultos tomou forma com a Campanha Nacional de Educação de Adultos, lançada em 1947, que pretendia alfabetizar essas pessoas em apenas alguns meses, porém o método pedagógico utilizado era discutível, pois homogeneizava os alunos sem a preocupação dos contextos a qual estavam firmados. Foi criado e distribuído pelo ministério o Primeiro Guia de Leitura que orientava o ensino pelo método silábico, Ribeiro (2001, p.21) conta que:

> As lições partiam de palavras-chave selecionadas organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo. (RIBEIRO, 2001, p. 21).

Nesse momento o adulto analfabeto era visto como ignorante, incapaz, cabeça dura, sem jeito para as letras e que deveria ser alfabetizado da mesma maneira que uma criança.

Ao fim da década de 1950 este método de alfabetização recebia diversas críticas, por conta do seu "caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país" (RIBEIRO, 2001, p.22). Toda essa crítica contribuiu para consolidar um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos cuja principal referência foi o educador Paulo Freire.

Ribeiro (2006) afirma que "Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: 'A leitura do mundo precede a leitura da palavra'". (RIBEIRO, 2006, p.24). Dessa maneira, "Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura." (RIBEIRO, 2001, p. 23).

O pensamento pedagógico de Paulo Freire e suas propostas para alfabetização de adultos influenciaram os principais programas de alfabetização e de educação que se

realizaram no país no início da década de 1960. Tais programas pressionaram o Governo Federal a fim de estabelecer uma coordenação nacional das iniciativas, foi aprovado então o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de alfabetização por todo país, baseados na proposta de Paulo Freire, porém a preparação deste plano foi interrompida meses depois pelo golpe militar de 1964.

Resgata-se, nessa época, a educação homogeneizada. O Governo Militar, então, criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha por objetivo alfabetizar funcionalmente[2], ficando assim restrita a apreensão e compreensão de forma contextualizada (STRELHOW, 2010, p.54). Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, esse método de alfabetização foi extinto, sendo substituído pela Fundação Educar que pretendia alfabetizar as pessoas que não tiveram acesso à educação.

Naquele mesmo período a constituição de 1988 previa que:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - 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; (BRASIL, 1988, p.73).

Essa garantia representa uma conquista, pois o direito a educação básica foi estendida aos jovens e adultos já que em relação à Constituição anterior e à Lei Nº 5692/71 tal obrigatoriedade só chegava até aos jovens de 14 anos (MOURA, 2009).

No entanto, em 1990, com o governo Collor, a Fundação Educar foi extinta, de forma que a responsabilidade das ações educativas fosse transferida da União para os municípios e estado. Foi então lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o propósito de liberar "um volume excessivo de verbas que foram muito mal gerenciadas por organizações privadas que não tinham o efetivo compromisso com a alfabetização de jovens e adultos" (ARAÚJO 2011, p. 01) de maneira que não obteve sucesso, sendo, portanto, extinto.

Posteriormente a esse programa foi instituído o Programa Decenal que "fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados" (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 121), tal programa foi excluído pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, que organizou a educação pública com o apoio de uma emenda constitucional junto à divulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96. A LDBN determinou que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja elaborado em concordância

[2] Analfabetos funcionais são pessoas que mesmo tendo aprendido a decodificar minimamente a escrita, geralmente dominam apenas frases curtas e não desenvolveram a habilidade de interpretação. (ALVES, 2009).

com a Declaração Mundial de Educação para Todos e, com base na LDBN, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino.

1.1 O PROGRAMA EJA

Nos anos 90, foram realizadas conferências internacionais de educação, na qual o Brasil assumiu um compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos com o propósito de reduzir as taxas de analfabetismo e reiterou a importância da EJA para todos em 1997, na V Conferência Internacional na Educação de Adultos (CONFITEA) (SAMPAIO, 2009, p.22).

Nesse mesmo ano, o governo lançou o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) – atualmente conhecido como Alfabetização Solidária (AlfaSol) – que propunha a parceria entre o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), empresas, universidades e prefeituras para efetivar as ações da EJA. Em 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) com o objetivo de atender às populações situadas nas áreas de assentamento.

A partir de 2004 o Governo Federal passou a atuar com o projeto Brasil Alfabetizado, que tem por objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens, com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil. Em consonância a estes programas o Governo Federal também promove outros programas com o intuito de legitimar a EJA como: Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Humano, Programa Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovem (ProJovem), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Programa Nacional de Segurança Pública (Pronasci).

Sendo assim, a EJA se constitui uma modalidade de ensino que está voltada para alunos com escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, que recorrem ao sistema de educação na fase adulta ou na juventude. A quase totalidade dos alunos da EJA, incluindo os adolescentes, são trabalhadores, que com muito sacrifício e responsabilidades profissionais e domésticas frequentam cursos noturnos na espera de melhorar sua qualidade de vida.

De acordo com Cembranel (2009):

> Esta modalidade se diferencia, por apresentar um público particular, que possui características diferentes aos alunos do ensino “regular”, o jovem e o adulto da EJA possuem uma experiência de vida maior e possuem interesses, motivações e expectativas que devem ser consideradas no processo educacional. (CEMBRANEL, 2009)

Ainda segundo a autora “pensar na EJA é compreendê-la como direito de todos, que se dá ao longo de toda a vida, e que tem por objetivo principal integrar esses cidadãos na sociedade, garantindo o direito a educação e escolarização” (CEMBRANEL, 2009).

1.2 PÚBLICO ALVO DA EJA

Para Oliveira (1999) o público da EJA pode ser dividido em três condições: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Sobre a condição de não-crianças a autora explica que são aqueles jovens e adultos que já participam do mundo do trabalho e que trazem consigo conhecimentos que vão além daqueles reconhecidos como científicos, que são produzidos fora do ambiente escolar, saberes que são instituídos por estes sujeitos que devem ser valorizados (OLIVEIRA, 1999).

Outra condição elencada por Oliveira (1999) é a de adolescentes ou jovens que foram excluídos da escola, por motivos diversos, e que agora procuram essa instituição a fim de concluir a escolaridade mínima para manter sua situação profissional ou nela ingressar futuramente.

A última condição é a de pertencer a um determinado grupo cultural, por exemplo, jovens e adultos de classes populares que sentem dificuldades de se portarem ao modo como a escola está organizada, pois essa espera que seu público tenha um único perfil, desse modo procuram a EJA por se sentirem mais adequado a esta proposta.

Sendo assim podemos caracterizar o público da EJA como sujeitos que possuem especificidades que vão além da idade cronológica, uma vez que essas pessoas possuem diferentes tipos de vivências, desenvolvendo modos diferentes de serem, dificuldades e capacidades que devem ser consideradas no processo educativo.

1.3 O PROFESSOR DA EJA

O professor deve pensar de forma crítica sobre sua prática, tendo uma visão ampla sobre a sala de aula e a escola na qual irá atuar principalmente aquele que se propõe a trabalhar com jovens e adultos, tendo que aumentar suas reflexões sobre o ensinar, analisando sua prática pedagógica. É fundamental que o educador procure conhecer seus educandos, sua cultura, expectativas, características, problemas e suas dificuldades de aprendizagem, para tanto o professor terá que conhecer cada vez mais seus alunos e os conteúdos a serem

abordados e como os abordará. (CEMBRANEL, 2009)

O perfil de um professor da EJA se difere de um do ensino “regular”, pois o alunado é totalmente diferente, como explicitado anteriormente. O aluno da Educação de Jovens e Adultos possui conhecimentos, experiências e vivências as quais um aluno do ensino regular não possui. É de grande importância que o docente trabalhe conteúdos que serão de utilidade para os estudantes de forma que instiguem e problematizem temas que sejam pertinentes à realidade dos mesmos (RIBEIRO, 2006)

A partir desses pressupostos se faz necessário instruir os profissionais que atuam ou atuarão na EJA, com o intuito de proporcionar que o educador adquira conhecimentos que proporcionem uma melhor abordagem com o aluno. Sendo assim, para desenvolver um ensino apropriado a esse público, é fundamental uma boa formação. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014)

Para Arroyo (2006, p.21), só através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino, e das pessoas que a compõem, será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, consequentemente, uma política específica para formação desses educadores.

Nas palavras deste autor,

> Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p.22)

Ao analisar essas informações podemos perceber o quão é importante conhecer o ensino e o aluno da EJA para que o docente que atue nessa modalidade tenha subsídios necessários para que o mesmo possa conhecer quem são seus alunos e delinear suas especificidades. A formação que é dada na universidade é o primeiro passo para se ter esse conhecimento, através de discussões e leituras de textos e até mesmo da própria experiência em sala de aula. (ARROYO, 2006)

Nos cursos de formação, em sua maioria, são oferecidas disciplinas que discutem sobre a parte teórica da EJA, como políticas públicas, objetivos, papel do professor, sujeito da EJA e o estágio. Apesar das instituições oferecerem essas disciplinas como base para que o discente possa atuar nessa modalidade será que realmente o aluno da universidade está preparado para enfrentar uma turma de EJA? As disciplinas oferecidas são suficientes? O que falta nelas? Quais as dificuldades que eles enfrentam? O que falta na sua formação para que o discente consiga atuar em uma turma da EJA? O professor formador que planeja as disciplinas que trabalhem com a EJA, também está preparado para mostrar ao aluno as

especificidades dessa modalidade? É a partir dessas inquietações que este trabalho tem por objetivo identificar quais as percepções que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista, possuem em relação à formação inicial no tocante a EJA e as disciplinas que tem essa modalidade como foco.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar em educação nos leva a refletir sobre formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Portanto, se faz necessário entender os processos de formação de professor, para o desenvolvimento dos saberes docentes, melhor qualificação profissional e atuação em sala de aula. Segundo Jardilino e Araújo (2014) os estudos sobre formação de professores multiplicaram-se nos últimos tempos, apontando diferentes maneiras de entender os processos dessa formação.

Existem estudos que consideram a formação docente a partir da compreensão dos processos de aprendizagem da docência, outros concebem como um processo que tem início ainda na experiência escolar e seguem ao longo da vida, há estudos que consideram tal processo a partir de capacidades proporcionadas na formação inicial ou continuada. São "a partir de cada uma dessas concepções, que são formulados conceitos com o objetivo de definir a profissão docente, a escola e o ensino" (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 141).

Dentre tais conceitos, destaco Nóvoa (1992, p.54 apud RIBAS 2012, p. 4) que afirma: "a formação de professores não é um conceito unívoco, por isso deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente". Diante disto, se faz necessária uma formação firme que permita que o futuro professor escolha sua forma de ensinar bem embasada de forma a trabalhar com qualquer turma. Afinal, a formação docente é componente importante para a atuação profissional, é ela que admite a coerência de atitudes, o respeito às diferenças e é através dela que devemos fazer a relação teórica e prática para uma atuação mais segura e adequada.

Para Tardif (2012) a formação de professores está associada aos saberes produzidos pelos docentes e este é um saber plural derivado das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. O autor destaca quatro tipos diferentes de saberes: o saber da Formação Profissional, o Disciplinar, o Curricular e o saber Experiencial.

Os saberes da Formação Profissional são aqueles adquiridos através das instituições responsáveis pela formação docente inicial e/ou continuada. São aqueles relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação (TARDIF, 2012).

Os saberes Disciplinares se referem ao conjunto de conhecimentos das disciplinas ofertadas nos cursos de formação inicial e continuada e são derivados da tradição cultural e dos grupos sociais.

Os saberes Curriculares dizem respeito aos programas escolares com seus conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar, este deve ser aprendido e aplicado pelo professor em seu trabalho. E, por fim, os saberes Experienciais que estão ligados ao próprio exercício da atividade profissional dos professores, ou seja, os sabres da prática. Permitindo uma avaliação de sua formação inicial e de sua competência ao longo da carreira. (TARDIF, 2012).

Tais aspectos compõem a prática docente e formam "um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões" (TARDIF, 2012, p. 49).

De acordo com Jardilino e Araújo (2014):

> É necessário que o professor, de qualquer nível e modalidade de ensino, transforme os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados em saberes construídos para ele e para o grupo, formando uma coletividade de aprendizagem. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 155).

Dessa maneira os autores corroboram que a profissão docente, a prática docente e os saberes são essenciais à discussão do tema formação de professores, incluindo a formação de professor para a EJA. Por intermédio desses três temas, podemos refletir, por exemplo, sobre os aspectos que devem ser abordados na formação de professores nos dias atuais e na organização curricular dos cursos de formação desenvolvidos (JARDILINO, ARAÚJO, 2014).

A formação do professor inicia-se nas instituições, tanto nos cursos de pedagogia quanto nos demais cursos de licenciatura, configurando assim sua formação inicial que segundo García (1999) é uma etapa na qual os conhecimentos formais são adquiridos dentro de um espaço institucional específico.

No que diz respeito à formação inicial para a EJA, Barreto (2006) aponta que a licenciatura é a primeira etapa do processo a ser desenvolvido com um grupo que atua ou pretende atuar na EJA. Essa formação deve ser um espaço para reflexão, crítica, análise e discussão de forma que ajude na construção da sua prática educativa.

É viável que durante a licenciatura o professor em formação participe de situações de aprendizagem de maneira que adquira conhecimento e informações, tenha acesso a manifestações culturais, conheça as tecnologias, esteja por dentro das políticas públicas, para que, desta maneira, desenvolva competências profissionais para atuar em qualquer modalidade de ensino (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Dessa forma, é necessário que durante a formação inicial o currículo, que segundo García (1999) é o conjunto de conteúdos e passos sequenciais que irão salientar a formação dos futuros professores, tanto dos cursos de pedagogia quanto das licenciaturas, que tenha a finalidade de influenciar no modelo de professor que está se formando para atuar na sociedade (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Assim sendo, a formação inicial deve formar o futuro educador de forma que ele possa assumir a prática educativa com toda sua complexidade, apoiando suas ações com embasamentos teóricos válidos. No que tange a EJA, tais embasamentos devem possibilitar uma maior compreensão do professor no ato de ensinar, permitindo que esse perceba a complexidade da modalidade e a necessidade de reconhecer suas especificidades.

Para Arroyo (2006), o perfil do educador da EJA e sua formação ainda encontram-se em construção, mas a partir desse ponto o autor elenca e discute alguns requisitos importantes de um educador ou educadora de jovens e adultos, partindo do princípio que ao termos um perfil podemos então delinear a sua formação.

Para o autor, o educador e educadora de jovens e adultos deve incorporar a herança acumulada, ou seja, que ao falarmos do currículo de formação não podemos deixar de lado sua história, temos que captar as pluralidades, incorporar fronteiras, incluir todos os processos nos quais os educadores se formaram, ele diz que todas as questões históricas devem fazer parte dos conhecimentos que irão compor o currículo de formação de educadores da EJA (ARROYO, 2006).

Outro aspecto abordado pelo autor é a definição uma política específica para a formação de educadores de jovens e adultos, na qual os profissionais devem conhecer quem são esses jovens e adultos e como se constroem suas relações sociais. O autor defende também que, temos que ser fiéis a LDB, no que diz respeito ao significado da palavra Educação, elaborando “políticas de formação com ênfase no domínio das artes, saberes e sensibilidades do ofício de educar, de ensinar-educar-formar articulador” (ARROYO, 2006, p. 25).

Posteriormente o autor aborda que o educador em formação deve ter uma base teórica sólida não somente das teorias pedagógicas que foram construídas a partir da infância, mas ele propõe que os educadores da EJA adaptem essas teorias pedagógicas aos jovens e aos adultos, teorizando sobre os processos de formação de quem já pensa, já tem voz e questionamentos, de alguém que está sendo construído em múltiplos espaços.

Outro aspecto a ser incorporado, nas políticas de formação de educadores e educadoras, segundo o autor, é que quem vai trabalhar com a EJA teria de ter também uma

fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos, e dentro dessa em particular do direito a educação em que durante sua jornada priorizou a inclusão social, política, cultural.

Por último, para Arroyo (2006), deve-se garantir o direito ao conhecimento, mas qual conhecimento? O jovem e o adulto não estão no mesmo tempo mental que as crianças de 6 a 14 anos, portanto tem de se formar um currículo no qual o conhecimento já internalizado seja sua base, o conhecimento do trabalho, da vivência, da cultura, da história.

Sendo assim, entende-se que os pressupostos teóricos da EJA devem ser voltados para a necessidade do jovem e do adulto, reconhecendo suas especificidades, sua trajetória, conhecendo os conteúdos e saber aplicá-los de acordo com a vivência do aluno, dominando uma base teórica sólida sobre teorias pedagógicas, inteirando-se das políticas públicas que cercam a EJA e o jovem e o adulto.

2.1 FORMAÇÃO DO DOCENTE E A MATEMÁTICA

Um dos objetivos da EJA é a formação do aluno, possibilitando o acesso à cultura e ao conhecimento. Nessa concepção, a Matemática se faz necessária para esta modalidade, pois o ensino da mesma deve proporcionar o pensamento lógico-dedutivo, estabelecer relações e comparações, estimulando a curiosidade, favorecendo a aprendizagem de conceitos que ampliam a capacidade de raciocinar, prever, generalizar, projetar, abstrair e tomar decisões, elevando a autoestima e, consequentemente, a qualidade de vida dos alunos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Pimenta (2005 apud FARIAS 2010, p. 28) diz que “a Matemática tornou-se uma ferramenta fundamental porque é preciso pensar rápido para atender a um mercado competitivo, no qual a mudança é a única certeza”. Baseado nessas ideias, a disciplina se faz necessária também para um aluno da EJA, já que este está inserido no mercado de trabalho e além do aprendizado busca melhorar sua qualidade de vida através dos estudos.

Segundo Ribeiro (2001, p. 100) “muitos jovens e adultos pouco ou nada escolarizados dominam noções matemáticas que foram aprendidas de maneira informal ou intuitiva, como, por exemplo, procedimentos de contagem e cálculo, estratégias de aproximação e estimativa.” Assim, os conhecimentos prévios dos alunos da EJA devem ser considerados no processo educacional.

Portanto, o professor de matemática que pretende atuar na modalidade deve conhecer as especificidades dos alunos de sua classe, respeitando o conhecimento que os mesmos adquiriram durante sua vida através de suas experiências, adequando situações problemas seja

no contexto escolar, seja no cotidiano.

Por isso, cabe à formação inicial de um educador ou educadora de matemática possibilitar que tenhamos uma formação acadêmica adequada, interpretações de conceitos pedagógicos, estímulo de publicações, domínio dos conteúdos, para que possamos nos adequar aos sujeitos que fazem parte dessa modalidade.

Visto que os componentes curriculares tem sua relevância para os alunos da EJA, os licenciandos em Matemática devem aprender sobre a parte teórica da modalidade, como políticas públicas, objetivos, papel do professor, sujeito da EJA, dominar os quatro blocos de conteúdos matemáticos e realizar o estágio supervisionado específico, por ser uma ótima oportunidade de perceber que os conhecimentos teóricos e práticos estão atrelados possibilitando a compreensão do contexto escolar, a realidade social e cultural, e ter contato com o sujeito da EJA, podendo assim refletir sobre a prática e melhorá-la.

Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista, o curso de Licenciatura em Matemática possui em sua grade, 44 componentes curriculares obrigatórios. Desses apenas dois componentes obrigatórios têm a EJA como foco, Prática como Componente Curricular IV e Estágio Supervisionado. Que segundo a ementa deste curso, disponibilizada pelo colegiado, possui tais objetivos:

Prática como Componente Curricular IV, com carga horária de 120 horas, tem por objetivo a análise didática dos conteúdos matemáticos contextualizados para a Educação de Jovens e Adultos: contemplando os quatro grandes eixos[3] de conteúdos: números (o sentido do número, a representação, as relações, efeito das operações, grandeza relativa, etc.), geometria (projetiva, topológica e métrica), grandezas (massa, capacidade e tempo). Planejamento de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos, visando à regência das disciplinas de estágio.

O Estágio Supervisionado IV, com carga horária de 45 horas, tem por objetivo a inserção no contexto do cotidiano da escola do Ensino de Jovens e Adultos com o desenvolvimento de observações dirigidas, atividades cooparticipativas de docência para reflexão da prática docente, planejamento e avaliação de sequências de ensino com produção de materiais didático-pedagógicos, regência com a aplicação da sequência desenhada, elaboração de relatório de estágio e de pesquisa e apresentação pública da redação do relatório final.

---

[3] Apesar da ementa da disciplina Prática como componente Curricular IV dizer que contempla os quatro eixos de conteúdo, a mesma cita apenas três: Números, Geometria e Grandezas. Segundo a proposta curricular de Ribeiro (2001) os quatro eixos de conteúdo seriam: Números e Operações Numéricas, Geometria, Grandezas e Introdução a Estatística.

No entanto, apesar de ter em seu currículo essas duas disciplinas boa parte dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, apesar de não demonstrarem dificuldades em conceituar a EJA, identificar quem é o público alvo e sua história, afirmam não se sentirem preparados para atuar na EJA, pois consideram o estágio insuficiente para conhecer melhor a modalidade. Desta maneira, esta pesquisa, visa identificar quais as percepções que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus Vitória da Conquista, possuem em relação à formação inicial no tocante a EJA e a disciplina que tem essa modalidade como foco.

3 METODOLOGIA E CONTEXTO

A presente pesquisa visa identificar as dificuldades encontradas pelos alunos de uma turma de Estágio Supervisionado IV do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, Campus Vitória da Conquista, em trabalhar na modalidade de EJA. De acordo com os encaminhamentos do estudo, a metodologia que melhor se enquadra é de caráter qualitativo, segundo Bogdan e Biklen (1994), esta abordagem tem o interesse de investigar problemas e verificar como eles se manifestam nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, por isso a fonte direta de dados é o ambiente natural.

A coleta de dados foi realizada na disciplina Estágio Supervisionado IV– com foco na EJA, em duas turmas do 7º semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UESB – Campus Vitória da Conquista, ministrada pelo orientador desta pesquisa. As turmas eram compostas por 10 alunos de diversos semestres cada. Vale ressaltar que para esse estudo foram sorteados 09 alunos entre os 20 das duas turmas.

O tipo de classificação para essa pesquisa será o de levantamento que se caracteriza "pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer" (GIL, 2010, p.35) e o método de coleta de dados foi o de entrevistas que, de acordo com Gil (2011, p.109) "é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.".

Vale ressaltar que também foram realizadas observações com a finalidade da pesquisadora criar uma familiaridade com os participantes da pesquisa, além de conhecer o contexto o qual eles estavam inseridos. Tais observações foram desenvolvidas em duas etapas: primeiro, na sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado IV, tendo em vista que nesse momento no espaço de formação, ocorriam às discussões das atividades, reflexões, comentário sobre o modo de como é o trabalho na modalidade da EJA, e posteriormente como esses alunos estavam desenvolvendo suas atividades na sala de aula, levando-os a refletirem sobre os problemas que surgiram, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de superá-los. Nesta etapa, o interesse eram as interações verbais realizadas durante os encontros na universidade que ocorriam uma vez por semana com carga horária de 1 hora.

Em seguida, ocorreram as observações no contexto escolar, no momento da regência, de maneira a identificar as reações e comportamentos dos alunos na sala de aula. Optou-se por utilizar a observação de natureza não estruturada nas duas etapas, pois, de acordo com Alves-Mazzotti (1998), os comportamentos a serem observados não são predeterminados – são

observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação.

Com o término das observações, iniciou-se a coleta de dados através de entrevistas para identificar questões pertinentes quanto às discussões realizadas na universidade, bem como situações realizadas no contexto escolar. A entrevista é válida tanto como instrumento quanto como objeto, pois possibilita o acesso a informações não disponíveis por outros meios e permite o esclarecimento sobre o que é verbalizado, dando ao entrevistador condições de entender as visões do participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista, também foi dividida em duas etapas, sendo a primeira realizada, antes da regência dos discentes a fim de reconhecer qual concepção de EJA e suas especificidades, que os mesmos possuem antes do contato com o contexto escolar e a segunda após a regência de modo, a saber, se as primeiras impressões se firmaram ou não, identificando também, as dificuldades.

4 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados teve como base entrevistas semiestruturadas, as quais, segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), demandam ao pesquisador organizar um roteiro de pontos a ser abordado durante sua realização, aprofundado questões especificas, mudando a ordem dos pontos ou formulando questões não previstas inicialmente.

A entrevista foi importante, pois, pode possibilitar o acesso a informações não disponíveis pela observação, permitiu o esclarecimento de questões relacionadas à concepção dos alunos sobre os temas da pesquisa bem como a visão dos mesmos sobre a prática na EJA. Esta foi realizada com nove alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que cursavam o componente curricular Estágio Supervisionado IV.

Vale lembrar que durante as observações feitas nas aulas do componente curricular Estágio Supervisionado IV e no ambiente escolar durante a regência, não houve coleta de dados, esta foi realizada apenas com intuito da pesquisadora criar uma familiaridade com os participantes da pesquisa, além de conhecer o contexto o qual eles estavam inseridos e possivelmente vir a fazer questionamentos, caso fosse necessário, nas entrevistas já que estas eram semiestruturadas como dito anteriormente.

Os discentes foram sorteados e chamados de D1, D2,..., D9. Foi selecionada essa quantidade de alunos, pois além de serem entrevistados os mesmos foram acompanhados durante o período do estágio.

A entrevista foi realizada em duas etapas: a primeira, que teve como objetivo perceber as concepções e expectativas dos alunos, referente à realização do estágio; e a segunda, após a realização da regência que visava analisar a opinião dos alunos depois da vivência do estágio, na tentativa de compreender as percepções dos mesmos sobre sua formação para atuar na modalidade da EJA.

Quadro 1 – Perguntas

Entrevista 1	Entrevista 2
1-O que você pensa sobre a EJA?	1-As expectativas foram alcançadas?
2-É seu primeiro contato com a EJA?	
3-Houve dificuldade na elaboração da atividade que será aplicada?	2-Qual a sua opinião sobre a formação inicial que é oferecida no curso?
4-Quais são as suas expectativas com o	

Estágio na EJA?	
5-Na opinião de vocês a disciplina Prática IV deu suporte para trabalhar na EJA?	3-Após o estágio realizado, você se sente preparado para atuar na modalidade?
6-Vocês se sentem preparados para atuarem nessa modalidade?	

Fonte: Elaboração própria.

A seguir apresentaremos a análise das duas etapas da entrevista.

4.1 CONCEPÇÃO

Para a primeira etapa de entrevistas foram elaboradas seis perguntas, de forma que com as duas primeiras pudéssemos identificar quais as concepções que os discentes possuem de EJA e se já tiveram contato com a mesma; com as duas seguintes, conhecer como os mesmos se prepararam e suas expectativas para atuar na modalidade e, através das duas últimas, descobrir o que os mesmos pensam a cerca do suporte teórico dado pelo curso.

Vale ressaltar que como já apresentado em seção anterior, esses alunos já haviam cursado a disciplina Prática como Componente Curricular IV, que proporcionava uma discussão sobre a estrutura dessa modalidade, o que favorecia o primeiro contato de alguns e o aprofundamento de outros. Essa disciplina proporcionava aos alunos a construírem uma concepção e criarem expectativa relacionada ao que vivenciariam no estágio na EJA.

Quadro 2 – Concepções sobre a EJA na formação inicial

Perguntas	Respostas representativas[4]
1-O que você pensa	É uma coisa interessante, porque possibilita que as pessoas que não concluíram os estudos na idade regular voltem à escola. (D.1, representando: D2 e D3)
	Eu acho que é a forma, a oportunidade que as pessoas tem pra poder concluir, continuar seus estudos, de uma forma não tão complexa como eles estudavam antes, de uma forma mais simples, de uma forma mais fácil, abrindo as portas para eles concluírem o ensino médio. (D.7, representando: D5 e D6)
	Eu acredito que assim, a Educação de Jovens e Adultos, ela veio mais

[4] Foi usado o termo "Respostas Representativas", pois a resposta de um aluno pôde representar a de outros por serem respostas semelhantes, deixando a leitura pouco repetitiva.

sobre a EJA?	*pra* ajudar as pessoas que há muito tempo deixaram de estudar e por algum motivo resolveram voltar aos estudos, talvez por uma questão pessoal, por querer um emprego novo, talvez até por aprendizado, então assim eu acho que ela veio mesmo *pra* ajudar, mesmo sabendo que tem dificuldades, muitos trabalham, tem pouco tempo *pra* tá estudando em casa, mas mesmo assim tem muita força de vontade pra poder vim e conseguir depois um certificado de conclusão. (D.8, representando: D4)
	A EJA é um segmento ou uma opção, deveria ser pra pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando ainda estavam na idade correta pra estar no ensino básico, mas hoje a EJA está embarcado muitas pessoas de diversos segmentos assim que não... na verdade têm-se desviado o foco da EJA, então pra mim hoje o que eu posso olhar pra EJA tem sido local de adolescente, jovem, adulto tudo misturado. (D.9)
2-É seu primeiro contato com a EJA?	Sim, nunca tive contato antes. (D.2 a D.8)
	Não, substitui uma professora. (D.1)
	Não, meu primeiro contato foi no PIBID, foi legal, foi a primeira vez que eu conheci o que era EJA. (D.9)

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira pergunta podemos perceber que a concepção de EJA é em sua totalidade a mesma. Todos veem essa modalidade voltada para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade própria e que agora possuem uma segunda chance. Porém, na fala dos discentes D.7, D.8 e D.9 observamos que os mesmos apresentam a visão de que a EJA tenha um ensino mais fácil que os amos escolares da idade própria. Isso acontece pelo fato das dificuldades apresentadas pelos alunos e pela não valorização dos conhecimentos dos alunos do EJA que são produzidos fora do ambiente escolar, como reporta Oliveira (1999).

A resposta dos discentes deixa claro que além de estarem cientes do que seja a EJA, os mesmos sabem identificar quem é o público alvo desta modalidade, ou seja, conseguem definir as especificidades dos alunos e, consequentemente, ter uma ideia de como é o perfil de aluno da EJA, conforme a fala de D.9. Segundo Arroyo (2006) é interessante se ter um perfil estabelecido do público que o professor irá atuar, pois dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

Na segunda pergunta, vemos que apenas dois discentes dos nove sorteados, já tiveram contato com a modalidade antes de cursarem a disciplina Prática IV. Esta pergunta foi

realizada para que pudéssemos perceber alguma atitude ou comportamento diferenciado em relação aos que ainda não atuaram na EJA.

4. 2 EXPECTATIVA

As próximas perguntas apresentam uma ideia das expectativas dos alunos em relação ao estágio na EJA, percebendo as dificuldades na elaboração das atividades que seriam desenvolvidas no mesmo. Na disciplina Estágio IV, no período de observação, os alunos com o suporte das discussões realizadas na disciplina Prática como Componente Curricular IV elaboram atividades que serão aplicadas na regência.

Quadro 3 – Preparação para atuar na EJA

Perguntas	Respostas representativas
3-Houve dificuldade na elaboração da atividade que será aplicada?	Assim, não é uma coisa assim tão.... Não é uma dificuldade assim de outro mundo, entendeu? É uma dificuldade que a gente já tinha previsto (D.2, representando: D1, D5 e D6)
	Pra elaborar sim, porque a gente ficou assim, sem saber se eles iriam saber aqueles conteúdos, da forma como a gente explicou era a forma que a professora estava explicando, porque com eles tem tudo isso né. (D.4, representando: D3, D.7 e D8)
	Como eu observei e coparticipei na sala eu vi que os meninos não deveriam ter o tamanho da dificuldade que tinham em operações fundamentais se tratando de um eixo em que eles deveriam saber ou pelo menos ter uma ideia de tabuada e multiplicação e que a fazendinha seria ideal pra se aplicar por tratar do campo multiplicativo e também de sanar essas dificuldades nem que seja em parte, mas que eu acredito que tenha um potencial muito grande que é essa oficina de sanar essas dificuldades, porém a sala é bastante diversificada e espero que dê tudo certo. (D.9)
4-Quais são as suas expectativas com o Estágio na EJA?	Ter uma experiência agradável com a EJA, mudar algumas concepções que eu tinha, quem sabe no futuro até trabalhar com EJA. (D.5)
	A expectativa é tentar ajudar o máximo possível cada um deles, porque a gente vê que existe a dificuldade e existe também o interesse então eles estão interessados em aprender e tem que ter alguém interessado em ensinar. (D.7, representando: D1, D2, D3, D4, D6 e D8)

	Apesar de ser bastante curto, vai ser um momento de grande aprendizagem de conhecimento mútuo, reflexão, porque lá na EJA a gente encontra uma realidade muito diferente da que nós estamos acostumados, porém é uma realidade que te propicia não apenas passar informação, passar conteúdo, mas sim ter uma interação muito maior. (D.9)

Fonte: Elaboração própria.

Nas falas dos alunos percebemos que o contato inicial através das observações e discussões sobre a modalidade EJA, possibilitou aos mesmos a perceberem que o público da EJA não deveriam ter dificuldades em aprenderem determinados conteúdos como explicitado por D.9, fazendo com que os discentes tivessem dificuldades em como abordar os assuntos de forma a atingir a esse público, conforme explicitou D.4. Portanto pode-se concluir que a dificuldade não está no domínio do conteúdo, mas sim em encontrar maneiras de abordá-lo.

Em relação às expectativas apenas D.5 e D.9 almejavam conhecer melhor a modalidade e melhorar o desempenho na mesma de maneira a contribuir com futuras atuações, o restante dos entrevistados esperavam melhorar o aprendizado dos alunos ajudando-os a compreender o conteúdo com suas explicações e atividades

4. 3 ATUAÇÃO

Na tentativa de compreender questões relacionadas à formação, as últimas perguntas dessa etapa visavam perceber as contribuições das disciplinas relacionadas à EJA no curso de formação, bem como se os alunos se sentiam preparados para atuar no estágio nessa modalidade.

Quadro 4 – Atuação na EJA

Perguntas	Respostas representativas
5-Na opinião de vocês a disciplina Prática IV deu suporte para	Acredito que até o momento não, mas tem algumas dificuldades sempre aparecem. Perguntei que dificuldades? Porque a ideia que a gente tem de trabalhar aqui na EJA é diferente de trabalhar nos outros segmentos e a gente tem que meio que abandonar um pouco o que a gente concebe como matemática pra tentar transmitir de uma maneira mais significativa pros alunos. (D.2, representando: D.1)
	É uma disciplina importante, deu suporte, porém existe aquela vivência que a gente só vai saber em sala de aula. (D.4, representando: D3)

trabalhar na EJA?	Um suporte teórico, mas assim não é aquele suporte total, você vai aprimorando conforme a prática com a vivência você vai observando, começa a coparticipar, você se insere naquele contexto ai sim você pode rever o que você aprendeu ai você vai aprimorando. (D.5, representando: D6)
	Ajudou muito, no sentido de que a gente já sabia a dificuldade que a gente ia ter a gente leu alguns relatos de experiência e o que a gente viu na teoria era na prática. (D.7)
	Ajudou bastante, digamos que foi a base, se a gente não tivesse a disciplina seria um choque maior, deu base não foi suficiente, mas a gente sabe o que esperar. (D.8)
	Sim, de fundamental importância no sentido da gente está produzindo e pensando nos indivíduos que vão desfrutar desse material que a gente produziu, produzimos bastante material em prática IV pra esse segmento focado na EJA, se a gente pudesse melhor conhecer referenciais teóricos relacionados à EJA poderia ficar mais rico a disciplina. (D.9)
6-Vocês se sentem preparados para atuarem nessa modalidade?	Acredito que até o momento não, mas tem algumas dificuldades sempre aparecem. Perguntei que dificuldades? Porque a ideia que a gente tem de trabalhar aqui na EJA é diferente de trabalhar nos outros segmentos e a gente tem que meio que abandonar um pouco o que a gente concebe como matemática pra tentar transmitir de uma maneira mais significativa pros alunos. (D.2, representando: D.1)
	Eu acho que não, porque a EJA tem que ter um planejamento, uma preparação antes, assim, vindo de alguém que entende como trabalhar com a EJA, quais conteúdos trabalhar, porque o professor que tem que fazer o planejamento da EJA, então assim eu não sei quais conteúdos que eu teria que selecionar *pra* está passando para eles, pra transmitir, porém eu acho que algum curso de capacitação ou alguma coisa do tipo. (D.4, representando: D.3)
	Olha, durante a observação eu não gostei muito, porque por ter poucos alunos, eles ficam assim quietos, mas já na coparticipação eu gostei um pouco mais, eu não me sinto ainda preparada, mas eu acredito que se observasse mais, fizesse um trabalho voltado pra EJA sim eu poderia me preparar. (D.5, representando: D.6)
	Eu mesma tinha uma visão diferente, eu achava que era bem mais fácil, que era só chegar, elaborar uma aulazinha lá e passar conteúdo, pronto eles iam aprender e assim com as observações que a gente já fez que eu fui perceber como é diferente na sala (...) *pra* mim poder

	saber lidar bem vai ser muito tempo de prática porque assim só a disciplinas que a gente teve lá não é suficiente porque é pouco tempo talvez se tivesse mais disciplinas e tal talvez teria um pouco mais de tempo, aprenderia um pouco mais. (D.8, representando: D.7)
	Acredito que a modalidade, ela é mais simples, mais fácil e permite que seja levada mais a sério, mas ainda não consigo me enxergar totalmente preparada pra assumir uma responsabilidade dessa. (D.9)

Fonte: Elaboração própria.

Podemos perceber que todos concordam que a disciplina Prática como Componente Curricular IV é de fundamental importância para sua formação, pois através dela que os discentes obtiveram suporte teórico conhecendo sua história, as leis que norteiam tal modalidade e o perfil de aluno que faz parte deste contexto. Ressalta-se que esta é a única disciplina fora o estágio IV que trabalha a modalidade EJA conforme já dito anteriormente.

A importância de se ter um suporte teórico pode ser percebida também na fala de D1, o qual já teve contato com a modalidade, anteriormente à disciplina. O mesmo diz: "...uma diferença que eu vi depois de prática IV e antes de prática IV foi que antes como eu já trabalhava na EJA eu vi que eu poderia ter modificado se eu tivesse tido a matéria antes de trabalhado na EJA com certeza minhas aulas poderiam ter sido melhores (…) Porque eu não trabalharia apenas com quadro e pincel, eu teria trabalhado com algo mais dinâmico".

D1 ainda afirmou que: "Fui direto, como se fosse ensino regular, mas por perceber que a turma tinha dificuldades, que por ter pessoas de mais idade que não estava compreendendo, por não ter base ai tinha que ser de um modo diferenciado, fui mudando meu jeito de ensinar ao decorrer das aulas." Segundo Jardilino e Aráujo (2014), os professores da EJA, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, não possuem formação teórico-metodológica construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula.

Quando questionados se se sentiam preparados para atuar na EJA, os discentes em sua totalidade responderam que não, os mesmos não consideram a modalidade difícil, mas que o planejamento da aula seja mais elaborado como dito por D.4 e D.8.

4.4 PÓS-REGÊNCIA

Após a regência, na segunda etapa de entrevistas, foram realizadas três perguntas que tinha por objetivo saber o posicionamento dos estudantes em relação as expectativas, bem

como se a formação do curso lhe ofereceu subsídios para o desenvolvimento do seu trabalho e principalmente se se sentiam preparados para atuar na EJA.

Quadro 5 – Entrevista 2

Perguntas	Respostas Relevantes
1-As expectativas foram alcançadas?	Foram porque quando a gente chegou a gente via a satisfação deles em estarem aprendendo o que a gente estava transmitindo pra eles então a todo momento eles falavam que estavam satisfeitos que estavam maravilhados (D.4, representando: D.1, D.2 e D.3)
	Tipo eu achava que EJA era meio chato de trabalhar, pelo menos a turma que eu estagiei foi uma turma legal era um pessoal assim... não eram muitos alunos eram poucos, mas a maioria da turma era desenvolvida, faziam as coisas tudo eram também legais com a gente. Eu acho que depende da turma, quem sabe poderia trabalhar um dia (D.5)
	Sim, pra maioria dos alunos, os que quiseram aprender a gente conseguiu, agora outros que já demonstraram desinteresse não conseguimos não. (D.8, representando: D.6 e D.7)
	Sim, foi um momento de aprendizagem mútua e reflexão, foi uma experiência nova em um ambiente novo, foi bastante satisfatório apesar de termos pouco tempo para atuar na modalidade (D.9)
2-Qual a sua opinião sobre a formação inicial que é oferecida	A Prática IV dá uma base né, uma noção pra você saber como trabalhar, porém a gente sabe que a vivência em sala de aula é o que realmente vai pra prática o que realmente te dá uma base mais segura na UESB eu acho que falta um pouco mais de prática mesmo de ir pra escola, eu acho a carga horária pouca principalmente a gente que *tava* muito corrido então só fez uma semana de regência que no caso foi uma oficina (D.4, representando: D.2, D.3 e D.9)
	Foram ótimas, deram uma noção bem real do que é, o que a gente veio discutindo nas aulas de prática foram realmente o que a gente encontrou né?! O público... assim já é bem falado como é a EJA, então assim quando a gente chega lá não tem aquela grande surpresa , a variação que pode ocorrer é de turma pra turma uma é jovem outra é mais velha outra é misturada, o estágio que foi muito curto faltou tempo para o aluno desenvolver as atividades da oficina talvez porque o aluno da EJA é mais cansado por trabalhar durante o dia. Tem alguns são mais assim espontâneos a gente cativa primeiro tem alguns que ficam mais quietos mais retraídos se tivéssemos mais tempo poderíamos ganhar mais

no curso?	confiança na gente e nos conhecendo mais eles também. (D.5, representando: D.6 e D.7)
	As disciplinas ofertadas não são suficientes,..., então assim é uma base, é um início, mas você vai ter que ler mais, você vai ter que estudar, você vai ter que planejar mais e você também vai ter que praticar mais pra você aprender a trabalhar com os alunos da EJA em relação ao estágio ajudou bastante, as discussões e relatos que vimos em prática a gente vivenciou (D.7, representando: D1 e D.8).
3-Após o estágio realizado, você se sente preparado para atuar na modalidade?	Eu acho que sim porque enquanto eu cursei a disciplina de prática IV eu fiquei totalmente assim insegura de ir pra sala de aula, mas quando eu cheguei lá eu vi que não era esse bicho de sete cabeças então eu consegui lidar, consegui trabalhar com eles, eu ficava com medo de não saber como falar com eles ou falar muito infantil ou falar uma linguagem que eles não entendessem, mas ai com o convívio eu consegui (D.4, representando: D.1, D.2 e D.3)
	Preparada acho que seria muito te dizer, mas assim deu uma noção melhor uma coisa é você conhecer das pessoas falarem outra coisa é você passar um período mesmo que curto te dá uma noção de como é. Em outras turmas tem que analisar a turma e adequando a prática (D.6, representando: D.5 e D.9)
	100% não, mas assim hoje eu não vou chegar lá e dar aula igual dou aula para os meninos do 3° ano do Ensino Médio já tem um olhar diferente de como elaborar a aula (D.8, representando: D.7)

Fonte: Elaboração própria.

Nesta segunda etapa, nota-se que os discentes consideraram positiva a experiência na EJA e se surpreenderam com o trabalho nessa modalidade, conforme fala de D.5 e D.9. Porém foi destacado que as disciplinas voltadas para a EJA não eram suficientes para se obter uma boa formação inicial, ao mesmo tempo em que eles consideram a disciplina de Prática como Componente Curricular IV bastante rica nos conhecimentos teóricos não acham o mesmo do Estágio IV, pois afirmam que por conta da carga horária muito pequena não se tem contato considerável com a modalidade. Os discentes afirmam ainda que após a regência eles se sentem mais confiantes para atuar na modalidade, pois conseguem perceber melhor as especificidades da mesma.

4.5 PERCEPÇÕES

Como o objetivo deste estudo é identificar quais as percepções que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, Campus Vitória da Conquista, possuem em relação à formação inicial no tocante a EJA, pôde-se observar com as respostas dos discentes que os mesmos sentem dificuldade de planejar as aulas e escolher os conteúdos que serão abordados, sendo este influenciado pela falta do contato do contexto na EJA gerando certa insegurança. Mas acreditam que através da prática isso poderia ser resolvido.

Em relação à dificuldade de como planejar a aula e qual conteúdo escolher, está presente nas respostas dos discentes D4 e D8:

"**Pra elaborar sim**, porque a gente ficou assim, **sem saber se eles iriam saber aqueles conteúdos**, da forma como a gente explicou era a forma que a professora estava explicando, porque com eles tem tudo isso né." (D.4)

"Eu acho que não porque **a EJA tem que ter um planejamento, uma preparação antes**, assim, vindo de alguém que entende como trabalhar com a EJA, quais conteúdos trabalhar, porque o professor que tem que fazer o planejamento da EJA, **então assim eu não sei quais conteúdos que eu teria que selecionar pra está passando para eles**, pra transmitir, porém eu acho que algum curso de capacitação ou alguma coisa do tipo." (D.4)

"**Eu mesma tinha uma visão diferente, eu achava que era bem mais fácil, que era só chegar, elaborar uma aulazinha lá e passar conteúdo, pronto eles iam aprender e assim com as observações que a gente já fez que eu fui perceber como é diferente na sala** (...)." (D.8)

É fato que cada turma de EJA possui suas especificidades, e cada sujeito que a compõe possui sua história como afirma a SECAD (2006):

> Cada novo grupo possui peculiaridades e marcas que compõem sua identidade. Por vezes, essa peculiaridade é a origem, noutras vezes, é o trabalho, é uma questão comunitária, ou mesmo o conjunto de razões que levaram determinados alunos a procurarem a escola. (SECAD, 2006, p.14)

Dessa forma cabe ao professor a tarefa de "ler" o seu grupo, buscando identificar traços comuns e aspectos ou temas que reúnam o grupo em torno de um conteúdo. A esse respeito um documento governamental decorre "que os conteúdos escolares da EJA, considerando aquilo que estabelecem as diretrizes curriculares nacionais, devem ser reorganizados em função do lugar social, político e histórico em que as pessoas se encontram." (Secretaria, 2010).

A insegurança por nunca terem tido contato com a modalidade antes fica evidente na fala de D.9 quando pergunto sobre quais as expectativas em relação ao estágio:

“Apesar de ser bastante curto, vai ser um momento de grande aprendizagem de conhecimento mútuo, reflexão, porque lá **na EJA a gente encontra uma realidade muito diferente da que nós estamos acostumados**, porém é uma realidade que te propicia não apenas passar informação, passar conteúdo, mas sim ter uma interação muito maior” (D.9)

De D4 quando perguntado se se sentia preparado para atuar na modalidade após o estágio realizado:

“...**enquanto eu cursei a disciplina de Prática IV eu fiquei totalmente assim insegura de ir pra sala de aula**...” (D.4)

E de D2 quando perguntado se a disciplina Prática IV deu suporte para atuar na EJA:

“...**porque até então a gente não tinha um ideia meio que formada do que seria Educação de Jovens e Adultos**.” (D.2)

Estas falas mostram que os alunos ficam em dúvida sobre o que vão encontrar em uma turma de EJA e por isso se sentem inseguros, mas os mesmos acreditam que com a prática isso poderia ser resolvido.

“**...você se insere naquele contexto ai sim você pode rever o que você aprendeu ai você vai aprimorando**”. (D.5)

“**...fizesse um trabalho voltado pra EJA sim eu poderia me preparar**.” (D.5)

“...**pra mim poder saber lidar bem vai ser muito tempo de prática..**.” (D.8)

“**...você também vai ter que praticar mais pra você aprender a trabalhar com os alunos da EJA...**” (D.7)

“**...porém a gente sabe que a vivência em sala de aula é o que realmente vai pra prática o que realmente te dá uma base mais segura...**” (D.4)

As falas dos discentes corroboram com o que Jardilino e Araújo (2014) afirmam sobre a prática docente, na qual a mesma é vista como um fator essencial na formação, ela é pensada a partir dos problemas inesperados que surgem no dia a dia, que estão relacionados com o contexto social que o docente está inserido, e da necessidade de resolver cada um deles.

Em relação às disciplinas que tem essa modalidade como foco no curso de formação, podemos perceber que os discentes consideram a disciplina Prática como Componente Curricular IV, a qual oferece base teórica, de bastante importância como exposto nas seguintes falas:

"**É uma disciplina importante, deu suporte**, porém existe aquela vivência que a gente só vai saber em sala de aula." (D.4)

"**Um suporte teórico,** mas assim não é aquele suporte total, você vai aprimorando conforme a prática com a vivência você vai observando, começa a coparticipar, você se insere naquele contexto ai sim você pode rever o que você aprendeu ai você vai aprimorando." (D. 5.)

"**Ajudou muito**, no sentido de que a gente já sabia a dificuldade que a gente ia ter a gente **leu alguns relatos de experiência e o que a gente viu na teoria era na prática**." (D. 7)

"**Ajudou bastante, digamos que foi a base,** se a gente não tivesse a disciplina seria um choque maior, deu base não foi suficiente mas a gente sabe o que esperar." (D. 8.)

"**Sim, de fundamental importância** no sentido da gente está produzindo e pensando nos indivíduos que vão desfrutar desse material que a gente produziu, produzimos bastante material em prática IV pra esse segmento focado na EJA, se a gente pudesse melhor conhecer referenciais teóricos relacionados à EJA poderia ficar mais rico a disciplina." (D. 9.)

Mas em relação à disciplina Estágio Supervisionado IV, consideram a disciplina muito curta e consequentemente não satisfaz o tempo de prática que os mesmos consideram fundamental para superar as dificuldades e inseguranças.

"**Apesar de ser bastante curto**, vai ser um momento de grande aprendizagem de conhecimento mútuo, reflexão..." (D.9)

"...só a disciplinas que a gente teve lá não é suficiente **porque é pouco tempo** talvez se tivesse mais disciplinas..." (D.8)

"...apesar **de termos pouco tempo** para atuar na modalidade." (D.9)

"...**o estágio que foi muito curto** faltou tempo para o aluno desenvolver as atividades da oficina..." (D.5)

"...eu acho que **falta um pouco mais de prática** mesmo de ir pra escola, eu acho a carga horária pouca principalmente a gente que tava muito corrido então só fez uma semana de regência que no caso foi uma oficina." (D.4)

Para Jardilino e Araújo (2014) a prática na EJA torna-se mais dramática, em razão da indefinição de conteúdos e da precariedade das situações formativas que, nos currículos de formação, não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram utilizados teóricos, educadores e obras de referência na área da EJA e da formação inicial considerando que este conhecimento pudesse responder a questões relacionadas ao objetivo desta pesquisa e me levar a compreender os motivos que me levaram a ter dificuldades em atuar na modalidade visto que não estou sozinha em minhas inquietações podendo me identificar com as respostas dos discentes em relação às dificuldades e inseguranças encontradas pelos mesmos.

Por este estudo ter o objetivo de identificar quais as percepções que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, Campus Vitória da Conquista, possuem em relação à formação inicial no tocante a EJA e as disciplinas que tem essa modalidade como foco, foi necessária a investigação do problema em seu ambiente natural sendo utilizada, portanto metodologia de caráter qualitativo tendo como coleta de dados à entrevista pois, pode possibilitar o acesso a informações não disponíveis pela observação, permitiu o esclarecimento de questões relacionadas à concepção dos alunos sobre os temas da pesquisa bem como a visão dos mesmos sobre a prática na EJA.

Ao fim do estudo conclui-se que os discentes do curso não consideram a formação inicial satisfatória, pois acreditam que o tempo em sala de aula solicitado pela disciplina Estágio Supervisionado IV é insuficiente para se ter maior contato com o contexto da EJA, mas em contra partida acreditam que a disciplina Prática com Componente Curricular IV oferece suporte prático e também teórico necessário para conhecer a modalidade.

Percebe-se também que os discentes sentem dificuldades em como tratar o aluno e abordar o conteúdo com os mesmos fazendo com que se sintam inseguros em atuarem na modalidade além de não se sentirem preparados para atuar na EJA.

Creio que este estudo contribua com as discussões em relação à formação inicial de educadores de jovens e adultos, sendo este de relevante importância para o licenciando que atue nesta modalidade, trazendo subsídios para a sua prática como educador, pois poderá estimular o mesmo a buscar embasamento teórico e prático de forma que tenha um melhor desempenho profissional.

Além disso, este trabalho, também, poderá subsidiar os docentes e discentes dos cursos de licenciaturas a analisarem e discutirem as disciplinas que abordam essa modalidade, e posteriormente no curso de Licenciatura em Matemática da UESB, Campus Vitória da Conquista, sendo possível fazer uma análise sobre como esses componentes curriculares são aplicados e consequentemente como podem ser trabalhados.

Espero também que este trabalho motive a pesquisa sobre as temáticas EJA e Formação Inicial, sendo esta bastante escassa, e posteriormente no campo da Educação Matemática para contribuir com as discussões acadêmicas sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bruna Pereira. **As dinstintas concepções acerca dos conceitos de alfabetização.** Revista Urutágua: Revista Acadêmica Multidisciplinar. N° 17. dez. 2008/ jan./ fev./ mar. 2009. Quadrimestral. Maringá. Paraná. Brasil. ISSN 1519-6178

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. Parte II, cap. 6-7, p. 129-178.

ARAÚJO, Márcia Suely de Oliveira. Educação de jovens e adultos: gestão democrática e ação participativa dialógica em movimento. In: **Simpósio Brasileiro**, 25, 2011. *Anais*... São Paulo. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), São Paulo, 2011. p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0324.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de Educadores de Jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006, p. 17-32.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org). **Formação de Educadores de Jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006, p. 93-102.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

_____ **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CEMBRANEL, Simone Meireles. **O ensino e a aprendizagem da Matemática na EJA**. Bento Gonçalves, RS; 2009. TCC. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves, 2009. Disponível em: <http://bento.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/20105112711984simone_meireles_cembranel.pdf>. Acesso em: 20 de Julho de 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: Análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, L. (Org). **Formação de Educadores de Jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/ UNESCO, 2006, p. 187-201.

PIMENTA, Maria B. S. BURMANN, Patrícia M. P. Matemática: Teoria e Prática. Brasília, 2005. Tese. Centro de Educação à Distância. Universidade de Brasília. Brasília, 2005. In: FARIAS, Vera R. B. **A Educação de Jovens e Adultos e a Matemática do dia a dia**. São Leopoldo, 2010. TCC. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. São Leopoldo, 2010. Disponível em:< https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36513/000818188.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 de Maio de 2015.

FIORENTINI, D. e LORENZATOS**. Investigação em educação Matemática:** Percursos Teóricos e Metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GARCÍA, Carlos Macedo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. nº 14, p. 108-130, 2000.

JARDILINO, José Rubens Lima. ARAÙJO, Regina Magna de. **Educação de Jovens e Adultos:** Sujeitos, saberes e práticas. 1° Edição. São Paulo: Cortez, 2014. 216 p. Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos.

LÜDKE, Marli E. D.A. André**. Pesquisa em Educação:** Abordagem Qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos:** Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p.45-72, jul./dez. 2009.

Ministério da Educação (MEC). **Programa Brasil Alfabetizado - Novo.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 17 de Novembro de 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e** aprendizagem. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n.12, p.59-73, dez. 1999.

NÓVOA, A. Vida de professores. Lisboa: Porto, 1992. In: RIBAS, Marciele Stiegler; SOARES, Solange Toldo. **Formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos:** Uma reflexão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

RIBEIRO, Vera Maria Masagao. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental proposta curricular, 1º segmento/ coordenação e texto final. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Educação de jovens e adultos:** Uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p.13-27, jul./dez. 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:** A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem. Brasília, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Caderno de orientações didáticas:** Matemática etapas complementar e final. São Paulo, 2010.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p.49-59, Junho 2010 - ISSN: 1676-2584.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.