



**UNIVERSIDADE DE CUIABÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO**

LAURA EMANUELE DA CRUZ MIRANDA

**LETRAMENTO MATEMÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS
CENTROS EDUCACIONAIS DE JOVENS E ADULTOS EM MATO
GROSSO (2008 - 2020)**

CUIABÁ/MT
2023

LAURA EMANUELE DA CRUZ MIRANDA

**LETRAMENTO MATEMÁTICO E FORMAÇÃO DOCENTE NOS
CENTROS EDUCACIONAIS DE JOVENS E ADULTOS EM MATO
GROSSO (2008 - 2020)**

Orientadora: Prof.^a Dra. Laura Isabel Marques
Vasconcelos de Almeida

Linha: Ensino de Matemática, Ciências
Naturais e suas tecnologias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino (PPGE), nível Mestrado da Universidade de Cuiabá em associação ampla com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

CUIABÁ/MT
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UNIC

M6721

MIRANDA, Laura Emanuele da Cruz

Letramento matemático e formação docente nos centros educacionais de jovens e adultos em Mato Grosso (2008 – 2020) / Laura Emanuele da Cruz Miranda – Cuiabá MT, 2023
152 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino: Na linha de Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT associado à Universidade de Cuiabá – UNIC, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

1. Ensino de Matemática. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Letramento Matemático.

CDU: 372.7:510

Terezinha de Jesus de Melo Fonseca - CRB1/3261



**PROGRAMA DE MESTRADO EM
ENSINO**

ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO

Ao décimo terceiro dia do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às quinze horas, reuniu-se a Banca Examinadora, composta por **Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida** presidente da banca, **Prof. Dr. Leandro Carbo** e **Profa. Dra. Helenara Regina Sampaio Figueiredo**. A reunião teve por objetivo julgar o trabalho da aluna **Laura Emanuele da Cruz Miranda**, sob o título “**Letramento Matemático e Formação Docente nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos em Mato Grosso (2008 - 2020)**”. Os trabalhos foram abertos pela presidente da banca. A seguir foi dada a palavra à aluna para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu a mestrande, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a Banca Examinadora de Dissertação por sua **Aprovação**.

Houve sugestão de alteração do título da Dissertação pela Banca Examinadora? () sim (X) não.

Título: _____

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Cuiabá, 13 de dezembro de 2023.

Examinadores:

Profa. Dra. Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida

Prof. Dr. Leandro Carbo

Profa. Dra. Helenara Regina Sampaio Figueiredo

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho, primeiramente, a Deus, foi por sua imensa bondade e sabedoria que me permitiu chegar até aqui.

À minha família, pelo carinho e amor que sempre me ofertaram ao longo desse processo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, por acreditar no meu potencial e me conduzir nesse sonho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me guiado e presenteado com pessoas especiais nesta jornada.

À minha família, minha mãe Lindalva Aparecida, meu pai Dimas Simões, meu companheiro Frederico Augusto, minha filha Eloísa Maria, meu irmão Jorge Junior, meu padrasto Jorge Ferreira e sogra Maria José, pelo apoio, investimento e auxílio na realização de mais uma conquista na minha vida.

À Professora Dr.^a Laura Isabel Marques Vasconcelos de Almeida, pela generosidade, pelo acolhimento e pelo apoio nos momentos de estudos.

À Banca Examinadora, Professora Dr.^a Helenara Figueiredo e Dr. Leandro Carbo, pelas importantes contribuições.

Aos meus colegas de turma, Francisco Valente, Maria Aparecida e Ana Paula, pela amizade, companheirismo e presença nesta trajetória de desafios.

Às Professoras Samya Oliveira, Arali Parma, Marina Cunha e Rosana Pereira pelas valiosas contribuições com a nossa pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade de Cuiabá/UNIC, em associação ampla com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT pela gratuidade do curso.

Muito Obrigada!!

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”

Paulo Freire, 1987

MIRANDA, Laura Emanuele da Cruz. Letramento Matemático e Formação Docente nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos em Mato Grosso (2008-2020). Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGen) Universidade de Cuiabá (UNIC), em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), 2023.

RESUMO

Propor uma pesquisa que considere reconstituir a história do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de vivências, experiências, relatos de docentes que atuam nessa modalidade de ensino, torna-se relevante para compreendermos a dinâmica desse processo que envolve a formação continuada e as estratégias adotadas para melhoria da aprendizagem dos estudantes. Partindo dessa premissa, nosso estudo pauta-se na seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do letramento matemático para o processo de ensino e aprendizagem no 1º segmento da EJA, considerando a proposta pedagógica e a formação docente nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs)? Na tentativa de respondê-la, a pesquisa teve, como objetivo, investigar as contribuições do letramento matemático para o processo de ensino e aprendizagem do 1º segmento da EJA, a partir da proposta pedagógica e formação docente, inerentes aos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs). Buscou apoio na abordagem teórico-metodológica da História Cultural e fundamentou-se nos aportes de historiadores e autores, como: Chartier (1990), Chervel (1990), De Certeau (2003), Julia (2001), Gadotti (2001), Freire (1998) e Nóvoa (1991), tendo como método a Narrativa. As fontes de pesquisa foram constituídas pelos documentos oficiais da Educação de Jovens e Adultos, legislação, acervos escolares e pessoais, livros didáticos, planos de aula, cadernos escolares, revistas pedagógicas e fotografias. O estudo contou também com entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro protagonistas que participaram efetivamente da Implantação dos CEJAs em Mato Grosso. Os dados analisados indicam que os Centros de EJA fundamentam-se na proposta pedagógica, com ênfase na construção de conhecimentos contextualizados, articulados aos componentes curriculares, reconhecendo a importância do contexto político e educacional para ampliar as discussões conceituais, relacionadas à Matemática, especialmente, no que se refere aos professores que lecionam no 1º Segmento da EJA, considerados unidocentes, na rede estadual de ensino. Ainda apontam os CEJAs como um espaço pensado e elaborado para atender às demandas de jovens e adultos, na perspectiva do letramento matemático e sua relação com as ações do cotidiano. Espera-se com esse trabalho expandir os conhecimentos relativos às contribuições do letramento matemático para o processo de ensino e aprendizagem na EJA e colaborar para melhores resultados educacionais, atribuindo significado a essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Letramento matemático.

MIRANDA, Laura Emanuele da Cruz. Letramento Matemático e Formação Docente nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos em Mato Grosso (2008-2020). Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação e Ensino (PPGEn) Universidade de Cuiabá (UNIC), em associação com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), 2023.

ABSTRACT

Proposing research that considers reconstituting the history of Mathematics Teaching in Youth and Adult Education (EJA) through experiences, reports from teachers who work in this type of teaching, becomes relevant to understand the dynamics of this process that involves continued training and strategies adopted to improve student learning. Based on this premise, our study is based on the following guiding question: What are the contributions of mathematical literacy to the teaching and learning process in the 1st segment of EJA, considering the pedagogical proposal and teacher training in Youth and Adult Educational Centers (CEJAs)? In an attempt to answer it, the research aimed to investigate the contributions of mathematical literacy to the teaching and learning process of the 1st segment of EJA, based on the pedagogical proposal and teacher training, inherent to Youth and Adult Educational Centers (CEJAs). It sought support in the theoretical-methodological approach of Cultural History and was based on the contributions of historians and authors such as: Chartier (1990), Chervel (1990), De Certeau (2003), Julia (2001), Gadotti (2001), Freire (1998) and Nóvoa (1991), using Narrative as a method. The research sources consisted of official Youth and Adult Education documents, legislation, school and personal collections, textbooks, lesson plans, school notebooks, pedagogical magazines and photographs. The study also included semi-structured interviews, carried out with four protagonists who effectively participated in the implementation of CEJAs in Mato Grosso. The data analyzed indicate that the EJA Centers are based on the pedagogical proposal, with an emphasis on the construction of contextualized knowledge, linked to the curricular components, recognizing the importance of the political and educational context to expand conceptual discussions, related to Mathematics, especially in the which refers to teachers who teach in the 1st Segment of EJA, considered single teachers in the state education network. It also points to CEJAs as a space designed and designed to meet the demands of young people and adults from the perspective of mathematical literacy and its relationship with everyday actions. This work is expected to expand knowledge regarding the contributions of mathematical literacy to the teaching and learning process at EJA, and contribute to better educational results, giving meaning to this teaching modality.

Keywords: Teaching Mathematics. Youth and Adult Education. Mathematical literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.....	45
Figura 2: Decreto Nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008.....	60
Figura 3: ROP - CEJA por área de conhecimento.....	63
Figura 4: Abraço coletivo na Escola Licínio Monteiro	65
Figura 5: Logomarca dos Centros de Educação de Jovens e Adultos	68
Figura 6: Regras de Negócio - CEJAs.....	68
Figura 7: Matriz Curricular - 1º Segmento do CEJA.....	71
Figura 8: Esquema representativo do Método do Arco de Megueréz.	76
Figura 9: Ciclos de Estudos.....	81
Figura 10: Formação continuada do Projeto Sala do Educador	82
Figura 11: Cronograma Geral.....	83
Figura 12: Certificado Ciclo de estudo da EJA, 2011.....	85
Figura 13: Certificado Ciclo de estudo da EJA, 2012.....	87
Figura 14: Certificado Ciclo de estudo da EJA, 2013.....	88
Figura 15: Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande	90
Figura 16: Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade.....	94
Figura 17: Certificado Sala do Educador, 2013.....	99
Figura 18: Certificado Sala do Educador, 2015.....	100
Figura 19: Sala anexa na ASCAVAG.....	108
Figura 20: Escola Estadual CEJA Almira Amorim e Silva – Planejamento semanal.....	114
Figura 21: Planejamento Anual - 1º Segmento.....	115
Figura 22: Planejamento Anual - 1º Segmento.....	118
Figura 23: Painel Geométrico.....	120
Figura 24: Porta-trecos do 1º Segmento EJA.....	121
Figura 25: Produção de Puff com garrafas PET.....	122
Figura 26: Matemática situações problema.....	125
Figura 27: Situações Problema.....	126
Figura 28: Situação problema.....	127
Figura 29: Coleção Viver e Aprender /Vivências e diversidade.....	128
Figura 30: Módulo 2 - Número e Identidade.....	130
Figura 31: Módulo 4 - Desenvolvimento Humano em Números	131
Figura 32: Módulo 10 - Calculando na cidade.....	132
Figura 33: Módulo 3 - Contando Mulheres e Homens.....	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da pesquisa.....	25
Quadro 2 - Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) MT.....	61
Quadro 3: Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande.....	91
Quadro 4: Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade.....	95
Quadro 5: Coletânea Experiências Pedagógicas.....	135
Quadro 6: Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCAVAG - Associação de Catadores de Várzea Grande

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAC - Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEE-MT - Conselho Estadual Educação

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEJAs - Centros Educacionais de Jovens e Adultos

CES - Centros de Ensino Supletivo

CHC - Carga horária Cultural

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

EDIEB - Escolas de Desenvolvimento Integral de Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

GRALE - Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos

IBGE - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPE - Implementação Pedagógica de Ensino em Matemática

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OF - Oficinas Pedagógicas

PCD - pessoas com deficiência

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

PET - Polietileno Tereftalato

REMT - Revista Educação em Mato Grosso

ROP - Regras de Organização Pedagógica

RG - Registro geral

SEA - Serviço de Educação de Adultos

SEDUC-MT - Secretaria Estadual de Educação e Cultura

SEF - Secretaria de Educação Fundamental SIGEDUCA - Sistema Eletrônico da Educação

SIRENA - Sistema Rádio Educativo Nacional

SISU - Sistema de Seleção Unificada

TO - Turma de Origem

TCLE - Termo Livre de Consentimento

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura

UNIC - Universidade de Cuiabá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Experiências profissionais: encantamento pela EJA.....	23
O caminho percorrido.....	24
1. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	28
1.1 - A Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro.....	29
1.2 - Políticas Públicas da EJA: desafios e perspectivas.....	36
1.3 - Aprendizagem ao longo da vida: a cultura escolar da/na EJA	46
2. O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	50
2.1 - Letramento e Alfabetização Matemática na perspectiva da EJA.....	50
2.2 - As contribuições do letramento matemático para a EJA.....	54
3. OS CENTROS EDUCACIONAIS DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL MATO-GROSSENSE.....	57
3.1 - O percurso histórico dos CEJAs em Mato Grosso.....	57
3.2 - Proposta Pedagógica dos CEJAs: Currículo e Avaliação.....	67
3.3 - Alinhando as concepções de ensino e aprendizagem nos CEJAs.....	73
3.3.1- Metodologia dos Centros de Educação de Jovens e Adultos.....	75
3.4 - A formação continuada nos CEJAs.....	78
3.5 - Os cursos de formação continuada na EJA	84
4. OS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO AMBIENTE DOS CEJAs.	102
4.1 - O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.....	103
4.2 - Analisando os materiais didáticos dos CEJAs.....	106
4.2.1 - Planos de Aula.....	111
4.2.2 - Cadernos Escolares.....	123
4.2.3 - Livro Didático.....	128
4.2.4 - Revistas Pedagógicas.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	144

INTRODUÇÃO

Historicamente, em Mato Grosso, como nos demais estados brasileiros, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é concebida como um direito do cidadão, a partir da Constituição de 1988, visando à garantia do direito à Educação a todos os brasileiros, inclusive jovens e adultos, que não haviam concluído a Educação Básica.

Em 2000, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96) e o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, obrigando os estados a reformular a legislação e as formas de ofertas para a modalidade. Neste cenário, Mato Grosso, via Conselho Estadual Educação (CEE /MT), aprova a Resolução 180/2000 e, no ano de 2002, são extintas as escolas de Suplência. Posteriormente, consolida-se o Programa da EJA (Resolução, 177/2002), instituindo as diretrizes e critérios de oferta nas escolas públicas mato-grossenses.

Nesse contexto, encontram-se os componentes curriculares inerentes à modalidade de ensino da EJA que, ao longo dos anos, sofrem alterações em função das políticas públicas e reformas educacionais. Neste cenário, destaca-se a Matemática que, apesar de estarmos diante de uma sociedade totalmente matematizada, continua sendo concebida, por vários estudantes, como um componente curricular difícil, que exige rigor e exatidão nas respostas e, como parte agravante neste processo, o ensino dos conceitos matemáticos, na maioria das vezes, parece ser trabalhado de forma descontextualizada da realidade do estudante, sem estabelecer relações entre a teoria e prática social.

Propor uma pesquisa que considere reconstituir a história do Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio de vivências, experiências, relatos docentes que atuaram nessa modalidade de ensino torna-se de extrema relevância para compreendermos a dinâmica desse processo que envolve a formação continuada e as estratégias adotadas para melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Partindo dessa premissa, a pesquisa centra-se na seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do letramento matemático para o processo de ensino e aprendizagem no 1º segmento da EJA, considerando a proposta pedagógica e a formação docente nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs)?

Em busca de respostas, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa centra-se na vertente História Cultural e fundamenta-se nos aportes de historiadores e autores, como Chartier (1990), Chervel (1990), De Certeau (2003), Julia (2001), Gadotti (2001), Freire (1998) e Nóvoa (1991), tendo, como método, a Narrativa. Como forma de aprofundar os conceitos inerentes à

temática, realizou-se o mapeamento de dissertações e teses que se aproximam do objeto de estudo e entrevistas com protagonistas, como forma de enriquecer o enredo da nossa investigação.

Neste sentido, a pesquisa objetivou investigar as contribuições do letramento matemático para o processo de ensino e aprendizagem do 1º segmento da EJA, a partir da proposta pedagógica e formação docente, inerentes aos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs). Teve, como objetivos específicos, contextualizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro; compreender a implantação dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Mato Grosso; identificar as contribuições do letramento matemático no processo de formação de professores que atuaram no primeiro segmento da EJA, especificamente nas cidades de Cuiabá, Várzea Grande e Tangará da Serra; verificar metodologias e estratégias utilizadas nos espaços dos CEJAs; analisar os materiais didáticos produzidos nos ambientes dos Centros em destaque.

Discussões acerca do segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são ainda mais pertinentes, considerando que se trata de um público específico, que requer planejamento, estratégia e dinamismo, levando em consideração as necessidades e características desse público.

A especificidade da Educação de Jovens e Adultos pauta-se na relevância do perfil, ausência de oportunidades de estudos, necessidade de aprender, ter acesso à escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e, principalmente, dar continuidade aos estudos, mesmo que tardiamente.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é complexa, porque não há registros suficientes em relação às diversas ações implementadas, em especial, no âmbito não governamental. Apesar disso, sabe-se que a sua trajetória apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar inteiramente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Nesse contexto, com o advento da Constituição de 1988 (art. 208), o país passa pelo momento de redemocratização que possibilitou a ampliação e avanços na Educação de Jovens e Adultos, trazendo consigo a escola pública, obrigatória e gratuita para todos, passando a ser garantia constitucional para os que a ela não tiveram acesso na idade apropriada.

Da mesma forma, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a Educação de Jovens e Adultos oferece uma oportunidade de escolarização àqueles que não tiveram condições de concluir os estudos na idade própria. Mesmo fora da faixa etária, o cidadão tem o direito de continuar os estudos, ampliar conhecimentos, aperfeiçoar-se, inclusive socialmente,

por meio das relações interpessoais e desenvolver habilidades e competências exigidas no mercado de trabalho.

Um dos precursores nessa modalidade de ensino afirma que a “Educação de Adultos buscava apontar uma relação entre educar pessoas com vista na transformação (o progresso) da sociedade inteira” (Freire, 1993, p.13-14). No entendimento do autor, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, por meio de diálogos de interação entre educador e educando. Com base na realidade do educando, considerando suas experiências, opiniões e história de vida, essas informações devem ser organizadas pelo educador para abranger o conteúdo, a metodologia e o material utilizado, que sejam compatíveis e adequados às realidades do ambiente que estão inseridos.

Outro aspecto se refere à formação continuada no exercício da docência da EJA, uma modalidade de ensino renegada durante anos à margem do processo educativo, com histórico de não ter habitualmente um trabalho específico no preparo e formação de professores. Essa falta de investimento implica na prática pedagógica em sala de aula, afetando diretamente os profissionais que atuam na EJA. Para reverter esta situação, torna-se essencial que a formação continuada esteja a serviço de uma modalidade específica, para que possam utilizar procedimentos e criar alternativas que facilitem a atuação de forma mais adequada e pertinente a esse público. Os desafios são grandes para o docente da EJA, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes devem constituir-se como a principal meta.

Nóvoa (2002, p.23) afirma que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente; a escola, como um lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor, a formação continuada se consolida de forma coletiva e depende da experiência e reflexão como instrumentos contínuos de análise. Ainda destaca que conhecimento se dá na relação com o outro, nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência.

Nóvoa (1997, p.26) assevera que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Neste contexto, observa-se que este segmento da Educação não é somente para cumprir uma legislação, mas contribuir com a sociedade.

Os docentes que atuam na EJA necessitam receber uma formação contínua adequada para desenvolver um trabalho que realmente atenda às reais necessidades, considerando as especificidades, interações sociais e até mesmo uma sociedade mais humanizada. A esse

respeito, Freire (1996, p.43) declara que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”.

Gadotti (2002) complementa que ser professor, nos dias atuais, não é fácil e nem mais difícil que algumas décadas passadas. Afirma que é diferente, ou seja, diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo que muda, constantemente, a tarefa de educar, ensinar e conduzir a aprendizagem, a formação continuada do professor torna-se permanentemente necessária.

Em relação ao ensino de Matemática, Valente (2002, p.90) destaca que, para ter bom êxito na sua profissão, o educador matemático deve conhecer a história da Matemática que ele ensina, neste caso específico, da Matemática escolar, para atender às demandas para construção do conhecimento matemático que permeia a vida pessoal e social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Um ponto relevante ao ensino da componente curricular refere-se ao letramento matemático que possibilita aos estudantes reconhecer e compreender o papel da Matemática na sua prática social, com a finalidade de atender às necessidades do indivíduo no cumprimento do seu papel enquanto cidadão, utilizando-se dos conhecimentos matemáticos.

Nos seus estudos, D'Ambrosio (2004), ressalta que há uma compreensão, que a ideia de alfabetização como apenas habilidades de ler, escrever e contar são insuficientes para a formação do cidadão na atualidade. Nessa conjuntura, o autor revela que a mera alfabetização é insuficiente para uma formação que conduza ao pleno exercício da cidadania.

Neste sentido, pensando em modernizar e organizar o espaço escolar para atender especificamente a EJA, o estado de Mato Grosso, em consonância com a legislação e discussões desencadeadas, tendo como foco ações pertinentes a essa modalidade de ensino, no ano de 2008, a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC/MT), regulamenta a criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), com a finalidade de constituir identidade própria, ofertando formas diferenciadas de atendimento que compreendam a Educação formal e informal integradas, reconhecendo as especificidades e os diferentes tempos e espaços formativos.

A esse respeito, Freire (1996) ressalta que a escola assume uma atitude libertadora, de modo a promover por meio de relações dialógicas e reflexões destinadas aos professores sobre a sociedade que este profissional se insere, com a finalidade de valorizar e dar atenção necessária aos conhecimentos inerentes à EJA.

Neste sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e destaca três funções: Reparadora - objetiva a

reparação, reconhecer e restaurar o direito que foi negado a estes indivíduos ao longo da vida, ao acesso à escola de qualidade; Equalizadora – propõe uma Educação, inicialmente, para trabalhadores e outros segmentos sociais, de modo que não tivessem suspensão dos estudos; Qualificadora - o que EJA almeja, que todos atualizem o conhecimento e que este se desenvolva para a prática permanente da Educação, visando ao diálogo onde a diversidade seja respeitada.

A legislação, além de garantir o acesso e a continuidade dos estudos para quem não teve oportunidade ao longo da vida, visa desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Neste contexto, torna-se essencial investigar a formação docente e o ensino de Matemática, tendo, como participantes, os protagonistas que participaram na implementação de Políticas Públicas educacionais que culminou na implantação dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs) em território mato-grossense, constituído pelo Decreto nº 1.123, de 28 de janeiro de 2008, com a finalidade de compor uma identidade própria e oferecer atendimento alternativo e diferenciado aos jovens e adultos matriculados nesta modalidade de ensino.

Como forma de compreender nosso objeto de estudo, foi realizado o mapeamento das produções científicas, com ênfase nas dissertações e teses já consolidadas, no portal da CAPES e nas universidades mato-grossenses, visando identificar trabalhos similares ou que mais se aproximem do tema em questão,

Constataram-se, na CAPES, 31 dissertações, tendo, como critério, o uso da palavra-chave "EJA", posteriormente, o escopo da pesquisa foi direcionado para as palavras-chave "EJA e Matemática", resultando na identificação de apenas 4 dissertações. Todavia, ao realizar a busca, utilizando a palavra-chave "CEJA", não foi encontrada nenhuma tese ou dissertação relacionada.

No Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Cuiabá, foi identificado um trabalho recém-defendido por Oliveira (2021), “Memórias do CEJA: representações da cultura escolar em dois Centros de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso (2008-2016).” A autora objetivou compreender o processo histórico de criação da proposta para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio de representações da cultura escolar de duas instituições: Antônio Casagrande, em Tangará da Serra e Professora Almira de Amorim Silva, em Cuiabá.

Na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), constam dois trabalhos relacionados aos Centros Educacionais de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro refere-se à pesquisa de

Bignarde (2013), intitulado, “A organização curricular na política de currículo da EJA para os CEJAs em Mato Grosso de 2008 a 2011”, que analisou as reinterpretações na Organização Curricular da Política de Currículo da Educação de Jovens e Adultos para os Centros de Educação de Jovens e Adultos, em Mato Grosso, no período em destaque.

A dissertação de Araújo (2013), “O significado da Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores no CEJA Cesário Neto”, teve, como objetivo, investigar o significado da Educação de Jovens e Adultos para educandos e educadores do I Segmento do Ensino Fundamental, a partir da implantação dos Centros de EJA (CEJA) em Mato Grosso.

Na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Letras, identificaram-se três produções consolidadas. A pesquisa de Canton (2015), “Das histórias de leitura a leitura dos alunos do CEJA: eu era cego, porque não sabia ler,” objetivou tomar as histórias dos alunos e, a partir delas, produzir o desenvolvimento da leitura, no 1º ano do 2º segmento do CEJA José de Mesquita.

De autoria de Oliveira (2018), o trabalho denominado “A formação continuada de professores no CEJA "Professor Milton Marques Curvo" - Cáceres/MT, teve, como objetivo, analisar como os professores compreendem a formação continuada por área de conhecimento específica dos CEJAs (Centro de Educação de Jovens e Adultos).

Silva (2019), na dissertação “Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres – MT,” analisou as Regras de Organização Pedagógica 2017, no âmbito das políticas públicas de EJA e suas implicações administrativas, políticas e pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT.

Observa-se que as produções, apesar de contemplar os CEJAs em Mato grosso e a formação docente, não abrangem o componente curricular de Matemática, indicando o diferencial desta pesquisa.

Como forma de aprofundar os capítulos nesta dissertação, buscamos apoio nas produções consolidadas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade de Cuiabá (UNIC), com viés histórico e versam sobre o Ensino de Matemática e a Formação Docente no estado mato-grossense.

Nosso referencial pauta-se na tese de doutorado de Almeida (2010), “Ensino de Matemática nas séries iniciais no Estado de Mato Grosso (1920-1980): uma análise das Transformações da cultura escolar” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como forma de revisar a literatura especializada, contribuindo para constituir as pesquisas em andamento.

No Repositório do Programa da Universidade de Cuiabá, atualmente, constam 14 pesquisas defendidas na abordagem teórica e metodológica da História Cultural e tem direcionado as pesquisas em andamento.

Gama (2018), com a pesquisa, “O ensino de geometria e a formação de professores primários: percursos historiográficos em Mato Grosso (1960-1980)”, discute sobre o ensino de Geometria na formação de professores primários do Instituto Santa Marta, em Barra do Garças/MT.

Oliveira (2019) destaca “A matemática para ingresso no magistério primário em Mato Grosso (1908-1910),” a pesquisadora faz uma análise dos Regulamentos do Provimento efetivo para a Instrução Pública Primária em Mato Grosso.

Stascovian (2019) versa sobre a “Revista Educação em Mato Grosso: orientações pedagógicas sobre a disciplina de Matemática para o ensino primário nas escolas públicas mato-grossenses (1978-1986),” investigando sobre a “Revista Educação em Mato Grosso” (REMT) que circulou nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso, contribuindo para a Formação Docente e o Ensino de Matemática.

Ferreira (2020) analisa “As contribuições de Theobaldo Miranda Santos para o ensino de Matemática e construção de saberes profissionais de professores primários em Mato Grosso (1950 - 1980),” visando compreender como os saberes profissionais foram construídos no processo de formação de professores a partir das obras do autor em destaque.

Brescovit (2020) destaca “Os cadernos de planejamento e o ensino de Matemática na escola primária paranaense na década de 1980” e analisa os cadernos de Planos de aula da escola primária Paranaense, tendo como objetos de estudo os cadernos de uma professora primária.

Rosa (2020) enfatiza “A formação docente e o ensino de Matemática nas comunidades indígenas do Alto Xingu” e destaca os materiais didáticos produzidos e as estratégias utilizadas pelos professores índios para ensinar os conceitos matemáticos nas aldeias indígenas.

Ventura (2020) indica os “Vestígios da formação de professores primários e o ensino de matemática em Nova Brasilândia (1970-2000)”, contemplando, em seu trabalho, a colonização e a formação inicial de professores.

Santos (2021) discute sobre o “Programa Gestar I: o ensino de Matemática na formação de professores em exercício da rede municipal de Cuiabá (2001-2004)”, e analisa as contribuições do Programa para a formação continuada em exercício na rede municipal de Cuiabá.

Silva (2022) divulga “O CEFAPRO como instituição formadora de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais, nos polos de Cuiabá, Rondonópolis e Sinop (2017-2019)”, e destaca a formação continuada na rede estadual, com foco nos cursos ofertados, visando às necessidades dos professores da rede pública estadual de ensino.

Campos (2022) investigou “A formação continuada de Pedagogos na rede Municipal de Cuiabá - Implementação Pedagógica de Ensino em Matemática/IPE (2013-2017)”, destinada aos professores unidocentes (Pedagogos), destacando o Curso IPE, direcionado aos profissionais que atuavam nos Ciclos de formação da rede de ensino da capital mato-grossense.

Santos (2022) discorre sobre “O Ciclo Básico de Alfabetização Cidadã e o Ensino de Matemática na Rede Municipal de Várzea Grande”, o Ensino de Matemática na rede municipal de Várzea Grande, com ênfase nos conceitos matemáticos, com base na proposta pedagógica do CBAC.

Silva (2022) contempla o Programa Pró-Letramento e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática, ofertado aos professores da rede municipal de Cuiabá.

Santos (2022) traz as contribuições do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - o ensino de matemática na rede municipal de Várzea Grande (2013-2018)”.

Souza (2022), investiga as “Narrativas da comunidade do Assentamento Piau da Escola Tamboril II no município de Nova Xavantina/MT,” como forma de compreender as implicações políticas, sociais, econômicas e pedagógicas do desfecho da Escola Municipal Tamboril II.

Atualmente, encontram-se em andamento, três dissertações de Mestrado, como o trabalho de Valente (2023), que abordará o “Letramento e Modelagem Matemática: concepções de ensino e aprendizagem do GESTAR II na rede estadual de Várzea Grande/MT (2004-2009);” Oliveira (2023), que investiga as contribuições do “Letramento digital e a formação continuada de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais na rede municipal de Cuiabá”; e, por fim, Gonçalves (2023) que examinará “ Os saberes necessários para ensinar grandezas e medidas nos Anos Iniciais, com foco na Prova Cuiabá, implementada pela rede de ensino da capital”.

Entende-se que as pesquisas, até aqui consolidadas, tornam-se fomentos para a leitura e escrita com viés histórico, possibilitando aos futuros pesquisadores, uma base teórica e metodológica que possa contribuir para as novas produções, sendo ampliada a cada trabalho produzido.

No entanto, pesquisar sobre a constituição dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs) implica, além de uma nova produção, apontar os possíveis vestígios sobre a

formação docente, articulado ao Ensino de Matemática na EJA, a partir da proposta pedagógica, considerada específica para este espaço escolar e diferenciada para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

Na intenção de compreendermos a dinâmica e o processo e compor uma base de fontes para a historiografia regional e local, nos propomos a investigar sobre o processo de ensino e aprendizagem na EJA, considerando a implantação dos desenvolvimento dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs), como um espaço próprio para atender às reais necessidades dessa modalidade de ensino, no sentido de identificar os possíveis benefícios proporcionados aos estudantes e docentes que ensinam Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Experiências profissionais: encantamento pela EJA

A justificativa pela temática está intimamente vinculada às minhas experiências profissionais, que desde meu ingresso no magistério, tive contato com os estudantes da EJA. Sou licenciada em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e atuo, desde 2014, como professora efetiva da rede estadual de ensino, ministrando aulas na Educação de Jovens e Adultos

Há quase uma década, tenho observado e acompanhado o perfil diversificado dos estudantes nesta modalidade. Outro aspecto se refere às dificuldades que os estudantes apresentam nos conteúdos básicos, no desenvolvimento das quatro operações do Ensino Fundamental. Ademais, quando ingressam no Ensino Médio, precisam realizar os cálculos básicos em atividades que exigem conhecimentos específicos de Matemática. Como professora licenciada em Química, ao trabalhar com a EJA no Ensino Médio, percebe-se uma lacuna em relação aos conhecimentos matemáticos, considerados básicos para resolver situações do cotidiano. Nesse sentido, torna-se interessante analisar os materiais e recursos didáticos utilizados para contemplar o processo de ensino e aprendizagem num ambiente escolar diverso, em especial, o componente curricular de Matemática.

Considerando uma variedade de situações e questionamentos, no decorrer da profissão, que emergem várias inquietações a respeito dos profissionais que atuam na EJA, o ensino dos componentes curriculares, interação entre professor e estudante, em especial, a constituição dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs), como um espaço específico de atendimento à proposta curricular, dentre outras.

Nesse contexto, a EJA constitui-se como objeto de estudo, com ênfase no componente curricular de Matemática, tendo, como referência, os CEJAs, criados para contemplar essa modalidade de ensino, com a finalidade de oferecer formas diferenciadas de atendimento ao público, reconhecendo as especificidades, tempos e espaços formativos.

O caminho percorrido

O processo de construção dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, em Mato Grosso, traz orientações, considerando que a proposta pedagógica fosse desenvolvida, moldando o ambiente de ensino e aprendizagem na EJA, oportunizando a formação docente, conforme a realidade desse público. Observa-se que, no mapeamento das produções já consolidadas, nos Programas de Pós-Graduação das Universidades Mato-Grossenses, a pesquisa em desenvolvimento, com ênfase no Ensino de Matemática nos CEJAs, configura-se como um estudo inédito, que ainda carece de várias investigações.

A pesquisa desenvolvida na perspectiva histórico-cultural utilizou-se de conceitos inerentes ao objeto de estudo, com base nos autores e historiadores que abordam os conceitos de disciplina escolar (Chervel, 1990), letramento matemático (D'Ambrosio, 2004); (Fonseca, 2004), humanização (Freire, 1998), cultura escolar (Julia, 2001), formação de professores (Nóvoa, 1991), história do ensino de Matemática (Valente, 2004).

A abordagem metodológica tem, como método de pesquisa, a Narrativa, que se consolida por meio das relações estabelecidas entre o pesquisador e o ambiente natural onde será desenvolvido o estudo. Tem a possibilidade de exercitar sua percepção no sentido de observar, registrar, interagir e dialogar com os participantes, dando sentido às escolhas epistemológicas e metodológicas para analisar as fontes de pesquisa que certamente irão influenciar o aspecto pragmático da investigação.

Nesta perspectiva, a construção do enredo da dissertação, constituída por meio de leituras e produções científicas (dissertações e teses) consolidadas sobre a temática, torna-se repleta de significados e características próprias, possibilitando o entendimento das falas dos protagonistas e análise das fontes documentais que, durante o percurso metodológico, vão ganhando forma e instigando a problematização do objeto de estudo.

Durante o percurso metodológico, para construir o material empírico, tivemos acesso a várias informações e fontes documentais, inerentes aos Centros de Educação de Jovens e Adultos, desencadeados por buscas in lócus e via internet, como forma de contactar os

protagonistas que participaram do processo de implementação, especificamente, com os coordenadores e professores do 1º segmento da EJA.

Neste sentido, durante o caminho percorrido, as fontes de pesquisa foram sendo inventariadas e selecionadas, por meio de contatos com os participantes e constituídas por meio de acesso aos acervos públicos e escolares, como os documentos oficiais da EJA, legislação, acervos públicos, pessoais, livros didáticos, revistas pedagógicas, cadernos escolares e fotografias que participaram efetivamente da implantação do programa, com o propósito de conduzir uma releitura sobre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos CEJAs da rede pública de ensino de Cuiabá, Várzea Grande e Tangará da Serra.

Além disso, o estudo contou com os depoimentos de profissionais da Educação que atuaram nos CEJAs que compartilharam ideias, opiniões e experiências, contribuindo para compreensão do desenvolvimento, organização e concretização da proposta na rede pública de ensino mato-grossense, participando desse momento histórico, com o intuito de reconstituir a história dos CEJAs, com ênfase no Ensino de Matemática e Formação Continuada Docente.

A seleção das protagonistas teve, como critério de inclusão, profissionais que participaram do processo de implantação e consolidação dos CEJAs. Foram selecionados 4 participantes (professoras) que contribuíram com os relatos, por meio de entrevistas com roteiro pré-elaborado durante o percurso metodológico que, posteriormente, foram transcritas e analisadas e retratam o enredo que constitui os capítulos da dissertação, como destaca o Quadro 1.

Quadro 1: Participantes da pesquisa

Participantes	Formação acadêmica	Tempo de serviço na Educação (anos)	Anos de docência no CEJA	Perfil	Ocupação atual
Arali Parma	Pedagogia e História.	30	03	Professora alfabetizadora	Professora alfabetizadora na EJA
Marina Leite da Cunha	Pedagogia	25	04	Professora alfabetizadora	Professora alfabetizadora na Educação Infantil na rede estadual
Rosana Terezinha de Jesus Pereira	Pedagogia	15	04	Professora alfabetizadora	Coordenadora na rede municipal de VG
Samya Carla Lopes de Oliveira	Pedagogia e Sociologia	23	09	Professora de Sociologia no ensino médio e coordenadora	Professora do ensino médio na rede estadual

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Para realizar as entrevistas, seguimos roteiro semiestruturado, com a finalidade de compreender o desenvolvimento da proposta pedagógica, formação continuada, metodologias empregadas e os materiais utilizados. Cada entrevista foi gravada em formato de vídeo e/ou áudio e, posteriormente, os dados foram transcritos, possibilitando a análise de dados, com base nos relatos e argumentações, resultando na produção do texto final. À medida que íamos transcrevendo e analisando, foram acrescentados fragmentos de fala e recorte específicos, ao longo do trabalho, para enriquecer a Narrativa do nosso estudo.

De acordo com Julia (2001, p.17), para reconstruir as práticas escolares, precisa-se explorar as normas explícitas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas. O autor ainda afirma que essa reconstrução se torna uma das tarefas mais difíceis, porque nem sempre deixa rastros e, ressalta que, na ausência de fontes, o pesquisador deve “fazer flechas com qualquer graveto”.

Ter acesso às fontes e conhecer de perto a proposta curricular do Ensino de Matemática, a Formação Continuada Docente e o processo de implementação dos CEJAs em alguns municípios mato-grossenses, de um passado recente, possibilita a compreensão do processo educativo nos dias atuais, possivelmente implicará em novas reflexões sobre as formas de ensinar e aprender na EJA. Partindo desses pressupostos, a pesquisa organiza-se em quatro capítulos, visando dar respostas à questão norteadora do nosso estudo.

O primeiro capítulo aborda a construção da história e das políticas públicas inerentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) que permearam o cenário educacional brasileiro, e discute sobre práticas e saberes dessa modalidade de ensino que passou por inúmeros desdobramentos ao longo de sua existência e continua sendo destaque nas pesquisas científicas que constituem os vários momentos da nossa história.

O segundo versa sobre as contribuições dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), no contexto da construção do conhecimento, pautado no conceito de letramento e o seu papel na EJA, como uma forma de atender pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa.

O terceiro discorre sobre o processo histórico de implantação dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs), advindos das políticas públicas como forma de atender a EJA e promover a sua difusão em Mato Grosso.

O quarto capítulo apresenta as contribuições do letramento matemático e sua relação com a formação continuada nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), com ênfase nas possíveis transformações que ocorreram no ambiente escolar, considerando as diversas

mudanças ao longo de sua história. Também foram analisadas as fontes documentais produzidas no contexto da cultura escolar dos CEJAs.

1. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Este capítulo aborda a construção da história e das políticas públicas, inerentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que permearam o cenário educacional brasileiro e discute sobre práticas e saberes dessa modalidade de ensino que passou por inúmeros desdobramentos ao longo de sua existência e continua sendo destaque nas pesquisas científicas que constituem os vários momentos da nossa história.

Nos seus estudos, Baquero (2004, p.2) destaca que essas práticas estão baseadas em enganos a respeito da compreensão do adulto, de sua função social e de seus processos de aprendizagem. A autora destaca, por exemplo, a visão infantilizada do adulto, concebendo-o como um ser universal, pronto, acabado e padronizado.

Partindo desse princípio, é necessário um olhar crítico e reflexivo para a formação continuada de professores que atuam na EJA, considerando que esse ciclo precisa ser rompido e sejam capazes de compreender as especificidades e necessidades reais desse público que, em grande parte, são jovens e adultos não escolarizados, com adoção de práticas pedagógicas adequadas que atendam a essa demanda.

Freire (2000, p.19) afirma que "a Educação é um ato político." É preciso que as pessoas e, principalmente, os profissionais da Educação tenham ciência que "o ato educativo é uma intervenção no mundo." Nessa perspectiva, a EJA deve ser pensada como um processo que busca transformar a realidade de jovens e adultos, que por vários motivos, tiveram seus direitos negados de frequentar a escola e, por falta de opção, não concluíram os estudos na idade certa. Essa modalidade de ensino vem travando batalhas em busca de apoio e respostas aos desafios, decorrentes das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais que a afetam historicamente.

O autor, em seus inúmeros estudos, defende que a Educação não pode ser vista como uma simples transmissão de conhecimento, mas, como um processo que envolve a criação e recriação do mundo em que vivemos, como forma de superar as desigualdades sociais gritantes em nosso país (Freire, 2009).

Nesse contexto, percebe-se que a EJA possui uma grande relevância social e política, sendo capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para melhor compreensão, torna-se necessário destacar os marcos temporais associados ao presente, em relação aos objetos do passado na EJA. Esses marcos representam uma trajetória histórica construída em contextos diferentes dos atuais, ressignificando o compromisso com o indivíduo,

a sociedade e as instituições de ensino, em prol do desenvolvimento humano amplo e permanente.

Vale ressaltar a escola como um ambiente privilegiado para a mediação dos valores e normas sociais, construídos historicamente na EJA, bem como enfatizar a importância das práticas e conhecimentos compartilhados nesse cenário, como elementos fundamentais da cultura escolar, evidenciando a riqueza advinda de um ambiente cheio de diversas experiências e vivências pessoais e coletivas que promovem a conexão entre os saberes e a diversidade cultural.

1.1 - A Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro

A Educação de Jovens e Adultos, desde o período colonial (1500-1822), teve seu caminho permeado por ações de avanços e retrocessos, quando se trata da constituição do processo de alfabetização no país, cuja finalidade era instrumentalizar o povo, ensinando a ler e escrever, marcando os primeiros passos da composição da história da Educação Brasileira. Destaca-se, como exemplo, a proposta do domínio religioso em “salvar almas”, com base nessa justificativa, se consolida como uma instituição educacional.

Os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinaram os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais, tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (Haddad; Di Pierro, 2000, p.109).

A proposta tinha, como objetivo, evangelizar os índios e os colonos, para que aprendessem a ler o catecismo, cumprir as tarefas exigidas pelo Estado e seguir as ordens e instruções da corte.

A vinda dos primeiros padres jesuítas em meados do século XVI, comandados pelo Padre Manoel de Nóbrega, constituiu-se na primeira Escola Elementar em Salvador, que desenvolvia ações da leitura e escrita, destinadas à elite da metrópole.

Com o intuito de explorar as terras brasileiras, era necessário aculturar os povos aqui existentes, como destacam os estudos de Romão e Gadotti (2007) sobre as ações educativas dos jesuítas.

Somente após quase meio século da "descoberta do Brasil" é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos Jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente,

para a aculturação da população ameríndia, por intermédio do Ratio Studiorum que se baseava nos estudos clássicos. “Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental”, como afirmava Fernando Azevedo (1971, p.515), pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país (Romão; Gadotti, 2007, p.63).

No entanto, o século XVIII é marcado pela expulsão dos jesuítas das terras brasileiras. Paula e Oliveira (2011) ressaltam que no ambiente político não se notou na Educação uma mudança significativa de sistema. Com a saída dos jesuítas, nos dias atuais, ainda é possível perceber vestígios do paradigma tradicional, ligado à descentralização e difusão de responsabilidades no contexto educacional.

A esse respeito, Chartier (1990, p.26) afirma que “a apropriação, tal como a entendemos, tem, como pano de fundo, a história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” Por essa razão, muitas práticas e concepções ainda estão enraizadas sob a forte influência desse período. Revisitar a história do ensino nos permite compreender a história e construção da identidade da EJA.

No período imperial (1822-1889), ocorreram novas iniciativas e um dos marcos desse período foi a Constituição Brasileira de 1824 que, seguindo a influência europeia, exerceu a condição de garantir uma formação primária e gratuita para os cidadãos brasileiros.

Com a independência, ainda que a Constituição outorgada de 1824 previsse a “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (art.179), na prática nada foi implementado para se atingir este alvo. Durante todo o período imperial, a educação de adultos ficou por conta das diferentes províncias que tinham que arcar com, praticamente, todo o ensino das primeiras letras. Por isso o Brasil chega ao final do império com cerca de 85% de sua população analfabeta (Romão; Gadotti, 2007, p.64).

Os autores advertem que essas práticas não se consolidaram ao longo desse período e a proposta da oferta da Educação Básica não pode ser cumprida, em função das prerrogativas estabelecidas na lei estabelecida.

Nas décadas seguintes, no primeiro período republicano (1889-1930), não se observaram grandes mudanças no horizonte da EJA, devido ao fato principal de ser subsidiada como dever do município e do Estado, comprometida pela ausência de uma sistematização e recursos em nível nacional que impactou nas garantias do desenvolvimento de ações pertinentes para essa modalidade de ensino.

Iniciativas mais objetivas de implementação da Educação no Brasil se deram, a partir da Revolução de 1930, com transformações políticas e econômicas que possibilitaram o avanço da sistematização da Educação Pública Básica no país.

Nesse período, foi estabelecido o Ministério da Educação e da Saúde e, no ano seguinte (1931), acontece a IV Conferência Nacional de Educação, com ênfase no tema "As grandes diretrizes da Educação Popular." A partir desse evento, foi redigido o Manifesto dos Pioneiros, elaborado por um grupo de educadores e lançado em 1932. "Os pioneiros pleitearam a implementação de um plano educacional unificado, uma solução global para a problemática educativa, na qual as reformas educacionais estivessem conectadas às reformas econômicas" (Paiva, 2015, p.133).

A Constituição de 1934, destaca o Plano Nacional de Educação (PNE) e traz em seu bojo, concepções que viabilizaram, pela primeira vez, a Educação de Adultos, como papel do Estado, aderindo, em suas normas, a proposta inicial do ensino de forma gratuita e presença obrigatória. Neste cenário de mudanças, a EJA começa "a partir da década de 1930, delimitar seu lugar na história da Educação no Brasil, quando, finalmente, dá os primeiros passos para se consolidar um sistema público de educação elementar no país (Ribeiro, 1997, p.19)," apontando aspectos de uma política educacional.

A década de 1940, no Brasil, foi marcada pela criação de ações mais concretas, fase em que se atentou para o crescimento do processo de industrialização e a estruturação da política no Brasil. Nesse sentido, fazem-se necessárias ações pautadas em uma agenda alinhada na garantia dos direitos humanos, direcionando a moldes educacionais mais progressistas e inclusivos.

Em 1940, o Censo Nacional revelou que mais da metade da população, com 15 anos ou mais, era composta por indivíduos analfabetos. Posteriormente, o Decreto nº 19.513/45 foi promulgado, determinando que 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) deveriam ser destinados à alfabetização de adultos.

Nesse contexto, o governo federal, impulsionando o desenvolvimento industrial do país e diante de uma considerável parcela de pessoas analfabetas e excluídas socialmente, reconheceu que o analfabetismo representava um obstáculo para o progresso almejado. O número de adultos analfabetos era extremamente alto, destacando a urgência de abordar essa questão.

Durante a década de 1960, observou-se uma intensificação dos movimentos voltados para a Educação e cultura popular, que visavam não apenas erradicar o analfabetismo, mas também promover a conscientização política entre a população. Essa abordagem mais abrangente tinha a finalidade de capacitar as pessoas não apenas a ler e escrever, mas também a desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade em que viviam.

Nessa fase, as contribuições de Paulo Freire (1962-1964), um dos precursores na EJA, ganharam visibilidade, tendo, como referência, sua proposta de alfabetização, embasada na realidade do estudante, levando-se em conta suas vivências, experiências e histórias de vida. Por esse ângulo, os estudantes envolvidos no processo assumem o papel de protagonistas do seu aprendizado.

O seu trabalho teve início no estado de Pernambuco, posteriormente se expande para outros estados, tendo como objetivo central, promover a emancipação das classes populares por meio da conscientização política, indo além da educação formal e ultrapassando os limites físicos da escola. Com adoção de métodos participativos e diálogo crítico, a prática educativa da Educação Popular buscava capacitar os indivíduos a compreender e transformar sua realidade social, possibilitando uma participação ativa e consciente na busca por mudanças sociais (Cunha, 2017, p.30).

O método conhecido como "Alfabetização de 40 horas" era baseado nos círculos de cultura e não dependia do uso de cartilhas. Inicialmente, realizava-se um levantamento do vocabulário dos alunos, a partir do qual eram selecionadas palavras geradoras relacionadas à vida deles, criando um espaço de diálogo entre os alunos e os monitores (Cunha, 2017, p.30).

Na obra "Medo e Ousadia", o método buscava pesquisar as palavras faladas e escritas pelos estudantes para melhor compreensão do que já sabiam, o que desejavam e como viviam (Freire, 1986, p.14). Nas concepções do autor, a alfabetização de adultos deve ser um processo que envolve um diálogo autêntico entre educadores e educandos, mediados pelo objeto a ser conhecido. Nessa perspectiva, os alfabetizandos devem assumir o papel de sujeitos criadores desde o começo da ação, de forma a refletir criticamente sobre o próprio processo de leitura e escrita e sobre o significado mais profundo da linguagem (Freire, 2002, p.58).

Na alfabetização freiriana, a língua escrita vem acompanhada por um processo de construção do conhecimento, que se dá por meio de diálogos de interação entre professor e estudante. Além disso, volta-se para conscientização política e, ao mesmo tempo, o processo de ler o seu mundo, a partir da sua cultura e experiências.

Freire (2002) defende que a Educação deve ter como objetivo a humanização, o desenvolvimento pleno do ser humano, tanto em termos cognitivos, quanto emocionais, se posicionava contrário à mera transferência de conhecimento do professor para o estudante. Além de alfabetizá-lo, o estudante deveria ser preparado para compreender criticamente a realidade e o processo de exploração política e econômica ao qual estava inserido.

Acreditava que a Educação deveria ir além da mera instrução acadêmica, buscando promover a conscientização e a transformação social, por meio do diálogo, da reflexão crítica

e do engajamento ativo do educando em seu próprio processo de aprendizagem. "A Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão" (Freire, 1996, p.53).

Para o autor, a Educação não pode ser vista como um processo de transmissão de informações, mas como uma prática de amor e coragem, que busca a transformação do ser humano e da sociedade. Sua bandeira era humanizar, e por meio da Educação desenvolver os aspectos cognitivos, emocional e afetivo do estudante.

O método Paulo Freire foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da Educação Popular no país [...] o método surgia como resposta à procura de um instrumento adequado de atuação para os diferentes agrupamentos (Beisiegel, 2010, p.19).

No período de 1962 a 1964, a proposta de alfabetização de Freire (1986) alcançou indivíduos, independentemente de sua localização geográfica, com ênfase especial nos trabalhadores braçais, que precisavam ser alfabetizados. As aulas eram realizadas em ambientes não formais:

Havia trabalhos de Educação de adultos nas cidades e grandescentros urbanos acontecendo nos pátios das obras de construção civil e nas indústrias, nas sedes das associações de bairros, favelas, cortiços e casas de tolerância; em alguma casa dos moradores de periferia; nos sindicatos e entidades de classe profissional; nos salões das igrejas, nas dependências dos hospitais e nas prisões, por exemplo. Havia também trabalhos de Educação de adultos acontecendo nas montanhas, nos vales e campos, no meio das plantações de banana e cana-de-açúcar, nos escassos intervalos das jornadas dos boias frias, das sementeiras e colheitas, nos inúmeros lugares da América Latina (Freitas, 2007, p.53)

O autor destaca que os princípios constituídos pelo educador Paulo Freire serviram como fontes de inspiração para o desenvolvimento dos principais Programas de Alfabetização, de caráter universal na educação brasileira, abrindo portas para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecida como uma modalidade de ensino formal (Freitas, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos, reconhecida como uma modalidade de ensino formal, ganha adesão de políticas públicas, que afetam diretamente o ambiente escolar, garantindo o direito à educação, destinada aos jovens e adultos em qualquer idade, conquistando, ao final da década de 1960, duas tendências bem definidas.

A Educação de adultos entendida como Educação libertadora, como "conscientização" (Paulo Freire) e a Educação de adultos entendida como Educação funcional (profissional), isto é, o treinamento de mão-de obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (Gadotti, 2001, p. 35).

No Brasil, a década de 1960 pode ser considerada como uma das fases mais importantes para o desenvolvimento da história da Educação de Jovens e Adultos, com o estabelecimento de campanhas significativas no universo da alfabetização.

O período é definido pelo crescimento de movimentos críticos no cenário das políticas sociais. Dentro dessa nova concepção, o analfabetismo deixa de ser concebido como causa e passa a ser compreendido, como um dos resultados do subdesenvolvimento e da falta de equidade socioeconômica em todo país. Os pressupostos de Paulo Freire se definem como uma referência paradigmática na revolução do pensamento pedagógico, como um todo, em especial, na Educação de Jovens e Adultos (Cunha, 2017, p.32).

Porém, em 1964, com o golpe militar, todos os movimentos de alfabetização que se incorporaram ao conceito de consolidação de uma cultura popular foram contidos. Nesse período, o método de alfabetização proposto por Freire foi considerado uma ameaça à ordem, e o mesmo foi punido e cassado após o golpe militar. Consequentemente, suas ideias foram proibidas de circular no Brasil durante muito tempo, em destaque:

Em 1963, fui convidado pelo Ministério da Educação para organizar um programa de alfabetização de adultos, que iniciou um período público novo, quando me tornei conhecido no Brasil. Mas esse período foi muito curto, menos de um ano, por causa do Golpe de Estado, e eu deixei o Brasil. O momento seguinte de radicalização, ou transformação, meu reconhecimento de que um educador é também um político, veio logo depois do Golpe, em meu exílio no Chile. O exílio foi o último período de meu desenvolvimento na pedagogia e na política, para a minha compreensão da política da Educação (Freire, 1986, p.26).

A ditadura frustrou os feitos educativos na sua essência ética, política e humanizadora, passando a ofertar uma Educação escolar com caráter tradicional e moralista. Uma das obras célebres foi o livro “Pedagogia do Oprimido” (1968), escrita durante o período de exílio (ditadura militar) fora do país, onde detalha seu método de alfabetização de adultos e aponta análises sobre a Educação, como uma prática libertadora, com o dever de romper com o regime opressor à luz de uma conscientização de direitos políticos e sociais em busca da democratização (Cunha, 2017, p.32).

Essa abordagem busca transformar o cidadão para gerir sua autonomia, capaz de atuar politicamente na sociedade. Por meio desse processo, o sujeito desenvolve a consciência crítica, tornando-se capaz de questionar as estruturas de poder, identificar formas de exploração e opressão e participar de maneira ativa na luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a alfabetização se torna uma prática educativa libertadora, que empodera o indivíduo e promove a transformação social (Freire, 2014).

Freire (1987) deixou um legado para a América Latina e outros países com relação à prática educacional. O autor afirma que o oprimido mostra um comportamento determinado dentro de uma sociedade em que os opressores apresentam o que deve ser seguido. Para atingir essa liberdade, não é tarefa fácil, deve ser conquistada por meio de lutas, visto que "a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências" (Freire, 1987, p.21).

Em contrapartida, o povo, perante a censura dos direitos e liberdade, buscava meios para recuperar as concepções e vivências progressistas para confrontar o autoritarismo, alcançando uma crescente articulação política que resultaria no fim da ditadura e culminaria no renascimento do processo de redemocratização do Brasil (Oliveira, 2021, p.25).

A história da Educação, em nosso país, evidencia as vulnerabilidades e interrupções que marcaram o processo de constituição da Educação de Jovens e Adultos, retrata um cenário de miséria social, ocasionado por uma diversidade de excluídos do sistema formal de ensino.

Na década de 1980, a sociedade brasileira vivenciou importantes transformações sociopolíticas, com o fim dos governos militares e a retomada do processo de democratização, que caminhou com grandes frentes, reunindo ações de governo, sociedade civil organizada e dos movimentos populares.

A EJA, a partir de meados da década de 1980 e, na primeira metade dos anos 2000 caminhou em duas grandes frentes: uma que reúne um conjunto de ações de governo e outra que reúne ações da sociedade civil organizada e dos movimentos populares. (Paula; Oliveira, 2011, p 19)

Ao longo do tempo, ocorreram avanços na organização da Educação de adultos, passando de uma abordagem predominantemente informal, para uma responsabilidade assumida pelo Estado. No entanto, esse processo foi demorado, para que o Estado assumisse essa responsabilidade educacional, não apenas como um mecanismo técnico e neoliberal, mas reconhecendo-a como um direito humano. Gadotti (2013, p. 10) afirma que a luta por uma Educação social emancipadora deve também ser travada dentro do próprio Estado e, consequentemente, no âmbito da escola pública.

Ademais, a chegada e a consolidação dos fóruns da EJA, por volta de 1996, trouxe a essa trajetória, uma força da aliança e argumentação em torno das políticas públicas, voltadas especificamente a essa modalidade de ensino. No histórico das ações governamentais, a ação supletiva e compensatória ainda é muito forte, de natureza igual, o movimento de alfabetização ainda é pensado de maneira fragmentada nas concepções de campanhas periódicas.

Com o avanço da legislação nacional, a formação continuada e o processo de ensino e aprendizagem na EJA atual, deve-se observar as inúmeras interferências do contexto histórico e sociopolítico, sofridas no decorrer da sua história.

Como modalidade de ensino, deve oferecer uma Educação de qualidade com ideais reflexivos e transformadores, ciente que o ambiente escolar não se resume apenas ao processo formal de escolarização, ele transcende, assumindo seu papel social. A esse respeito, Gadotti (2014, p.3) destaca que " a própria sociedade, acabou obrigando a escola a assumir uma nova função social. O direito à Educação acabou sendo estendido a outros direitos, mudando o próprio caráter da escola".

1.2 - Políticas Públicas da EJA: desafios e perspectivas

Para melhor compreendermos o contexto das políticas educacionais direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, devemos considerar, ao longo de sua história, o surgimento de cenários mais favoráveis ao progresso das políticas sociais e suas temáticas educacionais.

No país, a década de 1940 foi delimitada por ações políticas e pedagógicas que acrescentaram ao desenvolvimento da EJA, como, por exemplo, a criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). Neste mesmo período, já estavam em construção as primeiras iniciativas dedicadas ao ensino supletivo e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (Ribeiro, 2009, p.29).

Em 1946, com a implantação do Estado Nacional Desenvolvimentista, ocorreu um ajuste no projeto político brasileiro, do modelo agrícola e rural, passou para os moldes industriais e urbanos, gerando a real necessidade de mão-de-obra alfabetizada e qualificada (Ribeiro, 2009, p.29).

O Ministério da Educação (MEC), no ano de 1947, propôs a Campanha de Educação de Adolescente (CEAA), possuindo duas estratégias para o seu desenvolvimento: o plano de ação extensiva, tendo, como meta, a alfabetização de grande parte da população; a segunda, o plano de ação em profundidade, tendo como principais características, a capacitação profissional e atuação junto à comunidade (Ribeiro, 2009, p.29).

Apesar de, no fundo, ter o objetivo de aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil (Vieira, 2004, p.19-20).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) esteve em funcionamento de 1947 a 1963. No entanto, a partir da década de 1950, começou a entrar em declínio devido à necessidade de investimentos significativos. Em uma tentativa de recuperação, foi lançado em 1957, o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), o qual possibilitou a expansão desse sistema educacional pelo país. Posteriormente, o declínio da campanha foi justificado:

Nesse momento, observa-se que a CEAA havia se mantido fiel ao seu fundamento político, formando novos contingentes eleitorais, e – por outro lado – havia efetivamente contribuído para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil. Sua atuação, entretanto, excetuada uma pequena parcela, carecia de profundidade, reduzindo-se à mera alfabetização: apontavam-na como „fábrica de eleitores” (Paiva, 2015, p 220).

A finalidade era alfabetizar, enraizar a atividade educativa nas zonas urbanas e rurais, que mesmo possuindo fundamentos distintos, recebiam as mesmas orientações. As perspectivas para a zona rural, era estabilizar o homem no campo, além de incorporar os imigrantes e seus descendentes. No meio urbano, aspirava-se preparar a mão-de-obra alfabetizada e qualificada para atender às demandas do contexto urbano e industrial.

Em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) foi estabelecido como parte do Departamento Nacional de Educação, com a finalidade de coordenar o Ensino Supletivo e nomeou o professor Manoel Bergström Lourenço Filho, como diretor responsável para implantar a Campanha de Educação de Adultos, destinada aos adolescentes e adultos analfabetos (Beisiegel, 2010).

Em artigo de 1945, Lourenço Filho alertava também para a necessidade de respeitar as características do adulto analfabeto, especialmente o “desusada capacidade de aprender” e a “falta de treino para aprender”. As cartilhas deveriam adaptar-se ao vocabulário e aos interesses do adulto, envolvendo assuntos de significado direto na sua vida. Mesmo quando ainda não soubessem ler e escrever, os adultos poderiam receber ensinamentos orais, sobre os mais diversos temas de geografia, história, ciências, higiene e problemas da vida social. Nessas lições orais, que deveriam ter preferencialmente a forma de diálogo, e não a de monólogo do professor, seria possível descobrir os interesses e as aspirações naturais dos alunos (Beisiegel, 2010, p.23).

Lourenço Filho, em 1948, apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Após um longo processo de debate e construção, envolvendo consensos mínimos entre os defensores da Escola Nova e os católicos, a LDB/4.024/61 foi finalmente publicada.

Simultaneamente, na esfera internacional, em que o mundo passava por modificações e buscava se reestruturar após a Segunda Guerra Mundial, organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e a Cultura (UNESCO), exerceram influência, estimulando a criação de Programas voltados para a EJA. As conferências discutiram sobre o ensino integral e a Educação de Jovens e Adultos. A primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) aconteceu na Dinamarca (1949), apresentando um composto de recomendações para a Educação de adultos:

No Relatório apontava-se que os problemas especiais gerados no mundo exigiam cooperação internacional, e atribuía-se à UNESCO o papel de "facilitadora" dessa cooperação: apoiando missões de educadores de países menos desenvolvidos a países com mais longa tradição e experiência em Educação de adultos; organizando escolas internacionais de verão; promovendo seminários em assuntos de interesse especial na área; organizando instalações satisfatórias para a realização de pesquisas de base internacional no campo da Educação de adultos; estimulando operários e estudantes a participarem; divulgando e disseminando pesquisas, conhecimentos produzidos, traduzindo e publicando materiais de reconhecida utilidade em vários idiomas. Ainda uma última recomendação era feita à UNESCO: que assegura formas e procedimentos para garantir a continuidade da cooperação internacional (Paiva, 2009, p. 18).

Atualmente, devido ao documento publicado em 2014 pela UNESCO, essa primeira conferência é apontada como negativa para Educação de Jovens e adultos, devido “a Educação de adultos ainda ser definida, em grande medida, conforme a concepção anglo-americana de Educação utilitária” (Unesco, 2014, p.16).

No final da década de 1950, a CEEA começa a perder força em função de suas lacunas administrativas, financeiras e orientações pedagógicas, culminando com a extinção da campanha. Nesse período, também ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, objetivando avaliar as ações já desenvolvidas na área e, ao mesmo tempo, propor novas sugestões para questões ainda não resolvidas, como o espaço adequado para os estudantes.

Os representantes da comissão de Pernambuco contaram com a presença de Paulo Freire, sugerindo uma Educação, tendo, como base, o diálogo, considerando as particularidades socioculturais das classes populares e com ênfase na participação consciente na realidade social.

As contribuições de Paulo Freire receberam um grande destaque, que resultaram no convite para assumir a elaboração do Plano Nacional de Educação e do Movimento de Educação de Base, definindo ações que poderiam consolidar uma Educação Popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos (Gadotti; Romão, 2007).

Este conjunto de ações possibilitaram para a EJA uma nova demanda e constante reafirmação da Educação como direito do indivíduo, permitindo que a Educação de adultos se

firmasse como uma questão nacional. As campanhas de amplo direcionamento, tendo como objetivo a erradicação do analfabetismo, eram enfatizadas, como destaca Gadotti e Romão (2007), como causa do subdesenvolvimento, uma “doença a ser curada”, aprofundando o caráter assistencialista da EJA.

Em contrapartida, o golpe militar, de acordo com Paula e Oliveira (2011), representa uma ruptura histórica nos processos democráticos e o retrocesso às concepções mais conservadoras no âmbito da EJA, esvaziando as ações educativas do seu sentido ético, político e humanizador, como defende Freire (1996), atribuindo à Educação escolar um caráter moralista e disciplinador.

No ano de 1967, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), conforme a Lei 5.379/67, que "provê sobre a alfabetização funcional e a Educação continuada de adolescentes e adultos" (BRASIL, 1967). Tinha, como prioridade, erradicar o analfabetismo no país, no período determinado de dez anos, entretanto, passou por inúmeras alterações com a finalidade de ampliar sua área de atuação para campos de Educação comunitária e infantil.

Na legislação, o Artigo 10 estabelece que “O MOBRAL poderia celebrar convênios com quaisquer entidades públicas ou privadas, nacionais, internacionais e multinacionais, para execução do Plano aprovado e seus reajustamentos”. Em 1985, o Programa foi extinto.

Outro fato importante, no processo de criação de políticas para EJA, foi o Ensino Supletivo, implantado em 1971, que:

Durante o período militar, a Educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei nº. 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelece como função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham conseguido ou concluído na idade própria (Vieira, 2004, p.40).

O MEC propiciou a fundação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) com a intenção de acolher os estudantes que almejavam completar os estudos fora da idade, regulamentados para as séries iniciais e, no ano de 1972, reorientou as finalidades do ensino supletivo, destacando as seguintes características:

A suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação (MEC/SEF, 2002 a).

Segundo Haddad (1991), o programa do supletivo não alcançou suas prioridades reais, pelo motivo de não receber o apoio político e recurso financeiro suficiente. Outro fator refere-se aos propósitos que estavam direcionados aos interesses das empresas privadas de Educação.

A década de 1980 configurou um período que a Educação recebeu crescente atenção por parte da sociedade brasileira, vivendo diferentes e importantes transformações sociopolíticas em todos os segmentos.

Com o fim dos governos militares e a retomada do contexto da redemocratização, o MOBREAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR que possibilitou a ampliação das atividades da EJA.

Dentre os marcos legais, destaca-se, inicialmente, a Constituição Federal Brasileira (1988) que tem um papel fundamental na consolidação das ações a serem implementadas no processo educacional, objetivando idealizar a construção do bem comum e também de uma sociedade mais justa.

O Artigo 205 prescreve oficialmente que “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Estudantes, professores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos, acreditando que a nova Constituição de 1988 consolidou como um importante avanço para a Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, passa a ser a garantia constitucional, para os que não tiveram acesso na idade apropriada.

Contudo, nessa mesma década, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais. Com o início de novas políticas de governo, no âmbito federal, a Fundação EDUCAR foi extinta e seus funcionários colocados em disponibilidade, com o propósito de enxugamento da máquina administrativa, transferindo a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Em consoante, Di Pierro (2014) destaca que as perspectivas de melhora das políticas públicas educacionais para EJA foram sufocadas, a partir da década de 1990, com a propagação de políticas educacionais de cunho neoliberal,

As expectativas então geradas de um reposicionamento da modalidade na agenda das políticas educacionais foram frustradas quando, na década de 1990, a reforma do Estado e o ajuste macroeconômico inspirados nos preceitos neoliberais fizeram com que o governo federal se abstivesse do papel indutor que historicamente desempenharam, passando a cumprir, sobretudo, funções de regulação, em um

sistema de ensino crescentemente descentralizado, no qual parte das responsabilidades públicas relativas à EJA foi transferida para organizações civis (Di Pierro, 2014, p.39).

Outro fato pertinente às políticas públicas foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que trata da EJA nos Artigos 37 e 38:

Art. 37o. A Educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1o. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2o. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38o. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1o. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2o. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, p.19).

A Lei estabelece as diretrizes para a Educação brasileira, reafirmando as cláusulas da Constituição de 1988, reconhecendo a EJA como modalidade de ensino, estabelecendo garantias, de acordo com suas especificidades, e norteando o atendimento a ser oferecido.

Entretanto, mesmo a criação da LDB, sua incorporação e mudança nas reformas educacionais em curso no Brasil, em particular para com os que trabalhavam com a EJA, ocorreram de forma lenta e gradativa. Segundo Di Pierro (2000 ou 2014?), essas deficiências se davam devido às “lacunas, incoerências, estreiteza conceitual, falta de inventividade e funcionalidade aos interesses privados no ensino” (2000, p.113-114).

Simultaneamente, caminhando no campo internacional, a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990) tornou-se uma referência desse processo, por ampliar de maneira universal o compromisso de prover oportunidades básicas de aprendizagem e na compreensão da Educação como um direito universal.

Assim, como reitera Paula e Oliveira (2011):

Desde então, principalmente os profissionais que atuam na Educação e, em menor alcance, a sociedade de maneira estão desafiados a propor e a implementar processos educativos se orientem pelo conceito ampliado de Educação, o qual abarca, entre outras, as seguintes características: a reafirmação do direito de todos à Educação; o reconhecimento de que a Educação acontece ao longo da vida, e não somente em um período específico do desenvolvimento humano; o reconhecimento da Educação como algo maior que os processos de escolarização - sendo este fundamental, mas não único

– e que tais processos também acontecem em diferentes âmbitos da sociedade; a centralidade dos sujeitos e dos processos de aprendizagem (Paula; Oliveira, 2011, p.24).

Tão intensas foram as contribuições que propiciaram transformações e reflexões na Educação em distintos segmentos, trouxeram muitas e diferentes mudanças, não somente para os sistemas públicos de ensino, como também para a sociedade civil organizada e as comunidades de forma generalizada. As mudanças também alcançaram, de maneira pertinente, a EJA, que, por muito tempo, foi marginalizada e renegada a espaços menores do sistema de ensino, e retornou ao cenário nacional, repondo as antigas e novas demandas à sociedade brasileira.

O Brasil, em 1997, ganhou notoriedade internacional ao receber a Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), que também seria realizada no ano vigente, na cidade de Hamburgo, na Alemanha.

As discussões e reflexões que se desdobraram na Conferência ampliaram o horizonte da EJA, promovendo uma concepção da Educação para todos ao longo da vida, documentada como um marco referencial e conceitual, passando a ser fonte de proposta para o desenvolvimento de Projetos e Programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Dispôs, como resultado, a Declaração de Hamburgo e a estruturação de uma "Agenda para o Futuro", organizada por eixos temáticos, pertinentes às ações e políticas de fortalecimento da EJA (Ribeiro, 2009, p.39).

Confrontando o conceito assistencialista e compensatório, uma das características presente na construção da história da EJA, o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo sintetiza a mudança de concepção, apontada no documento.

A Educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A Educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de adultos inclui a Educação formal, a Educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Unesco, 2004, p. 42).

Com a realização da V CONFINTEA, promoveu-se um enorme estímulo para a promoção de políticas articuladas ao ensino da EJA, estabelecendo reflexões sobre a formação

continuada e a Educação de adultos no século XXI. As Conferências culminaram no movimento nacional, dando continuidade com a realização de fóruns estaduais, cujo ambiente direcionava ao debate e construção da identidade dessa modalidade de ensino, expressando sua representatividade na composição e formação da sociedade para a cidadania.

Os fóruns de EJA se consolidaram em todos os estados brasileiros, constituindo um espaço de pluralidade, refletindo sobre a qualidade, a garantia e o acesso, que tem se firmado como espaço/tempo de aprendizagens e compartilhamentos de novas possibilidades democráticas.

No século XXI, especificamente no ano de 2000, se consolida o principal documento que regulamenta e normatiza a EJA, com o Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000, que sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentam o novo paradigma, sugerindo, a extinção do uso do termo “supletivo.” Os documentos restabelecem o limite etário mínimo para o ingresso na EJA, de 14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio, aplicando as atribuições das funções reparadora, equalizadora e qualificadora e a promoção dos docentes para o público em específico (Bignard, 2013, p.63).

A partir de 2003, com a chegada de um governo popular, a EJA destaca-se como prioridade política e, para responder às novas exigências constitucionais de um ensino básico para todos, independentemente da idade, foi necessário conduzir ao redirecionamento das políticas na perspectiva da continuidade de estudos e não somente restrita à alfabetização.

Posteriormente, para o alcance das demandas, as redes públicas estabeleceram parcerias para dar conta do contingente sem formação na Educação Básica. Em 2007, cria-se o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com a missão de financiar os Programas para o desenvolvimento das ações do governo para a Educação (Bignard, 2013, p.74).

A VI CONFINTEA, realizada no ano de 2009, em Belém/PA, enfatizou a reflexão sobre as diretrizes para o aprimoramento da aprendizagem de jovens e adultos. Deliberou acerca da aprendizagem formal, não formal e informal, devendo ocorrer ao longo da vida, visando preparar o estudante para o exercício dos direitos e da cidadania na sociedade (Bignard, 2013, p.58).

Os resultados das Conferências culminaram no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE), publicado pela UNESCO (2010) em destaque:

Primeiro, ele se propõe a documentar as tendências em áreas-chave da Educação de adultos em nível mundial, visando a servir como documento de referência para formuladores de políticas, técnicos e pesquisadores. Em segundo lugar, ele constitui

um instrumento de defesa e promoção da importância da Educação de adultos, além de compartilhamento de práticas eficazes. Finalmente, como uma das principais contribuições para a CONFINTEA VI, este Relatório fornece evidências para apoiar o documento final da reunião (Unesco, 2010, p.12).

A essência que trata o documento refere-se à aprendizagem no percurso da vida, possibilitando a inclusão e o acesso de jovens e adultos à alfabetização, a continuidade de seus estudos e condições, para que se estabeleça o letramento para sua atuação na sociedade. Para a Unesco (2010), refletir sobre a Educação e aprendizagem ao longo da vida:

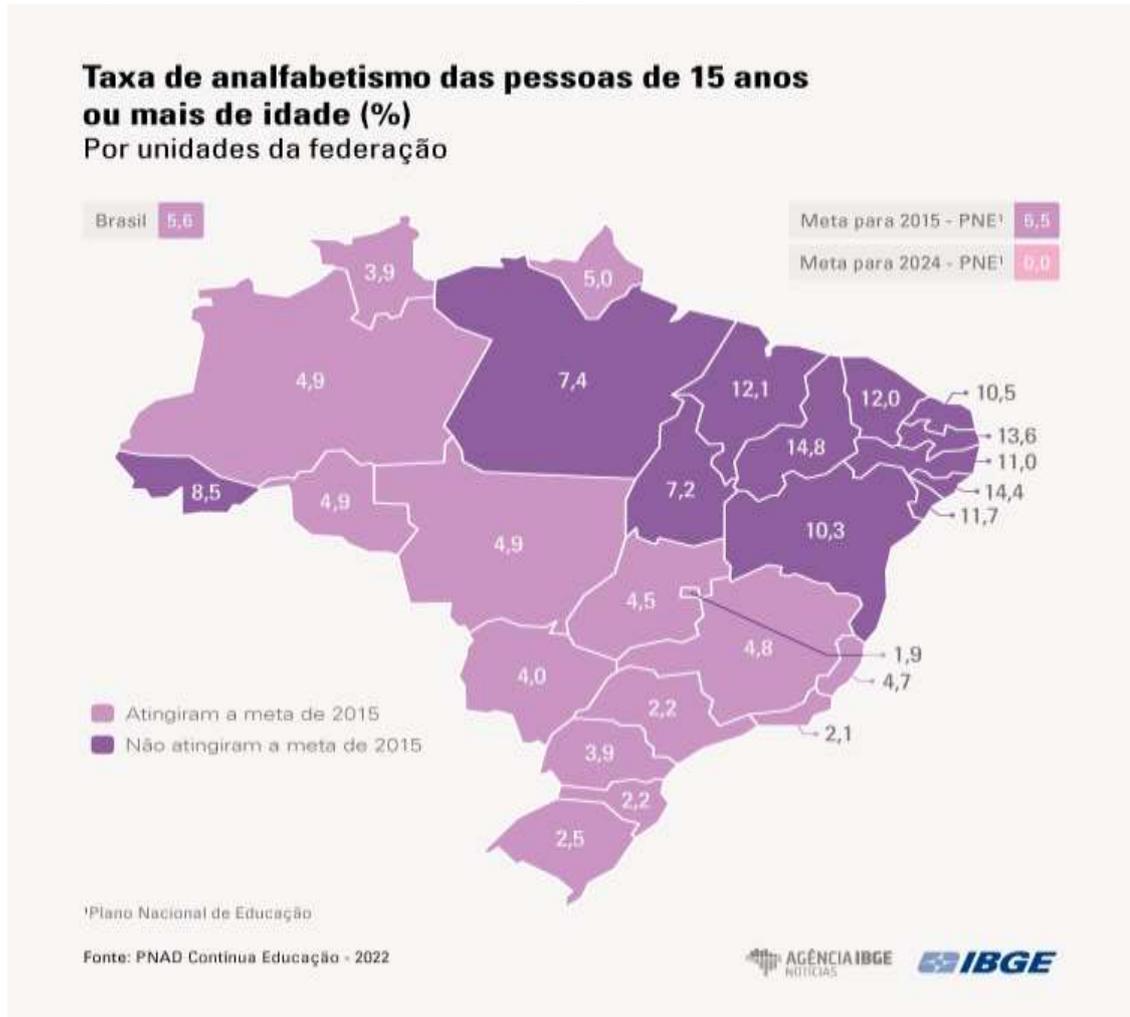
Denota uma proposta geral destinada a (re)estruturar o sistema de Educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria Educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de Educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo (Unesco, 2010, p.13).

Nas ações propagadas, no contexto atual da EJA, pelo governo federal, destaca-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024), definindo as seguintes metas:

- Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
- Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50 (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
- Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à Educação profissional (Brasil, 2014).

Observa-se que, nas metas apresentadas, uma preocupação em elevar a faixa etária da escolaridade da população, como evidencia a proposta ambiciosa de erradicar o analfabetismo até 2024. Constata-se ser um grande desafio, uma vez que, conforme os dados da PNAD/IBGE de 2022, no Brasil, há cerca de 5,6% de analfabetos, representados na Figura 1.

Figura 1- Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.



Fonte: IBGE, 2022.

No mapa, estima-se que aproximadamente 9,6 milhões de pessoas se encontram na situação de analfabetos. Isso evidencia a importância de um empenho conjunto por parte dos estados e municípios, na formulação e implementação de políticas educacionais, direcionadas à assistência e aprimoramento da EJA. Ainda com a proposta socialmente comprometida pela UNESCO (1997) de uma Educação que priorize a aprendizagem ao longo da vida, Lima (2007) destaca as pressões da própria sociedade:

A perda de autonomia e de especificidade da Educação de adultos (até o momento já bastante condicionada pelas lógicas da formação profissional e a diversidade de valências e de dimensões que lhe é associada sob a designação genérica de “formação vocacional”, indiciam um novo processo de fragmentação e de perda de protagonismo do campo, adiando a definição de uma política pública e subordinando o que resta da iniciativa estatal às lógicas da formação profissional e contínua (Lima, 2007, p.30).

O autor ressalta que há uma evidente contradição entre os documentos internacionais e a prática educacional atual, muitas vezes caracterizada por uma abordagem educacional meramente tecnicista e bancária. Essa abordagem vai ao encontro do modelo de Educação intensamente combatido por Paulo Freire (1986) em defesa da Educação de Jovens e Adultos (Lima, 2007).

O MEC, em 2016, elabora o planejamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando, como justificativa, a LDB (9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e o Plano Nacional de Educação (2014). A versão mais atualizada do documento traz as mudanças do governo e, na estrutura do MEC, em relação as questões da EJA, não apresenta um tópico específico sobre essa modalidade de ensino, apenas destaca:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurada a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada, incluindo aqueles em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, contempla as determinações curriculares previstas no Art. 26 da Lei no 9.394/1996 – LDB, prevendo outras estratégias no desenvolvimento de experiências escolares e não escolares necessárias para tratar as informações e construir conhecimentos (Brasil, 2016, p.36).

Além disso, não aborda as estratégias de ensino e não discute de forma aprofundada o desenvolvimento de metodologias e articulação de práticas que ampliem e reafirmem a importância dessa modalidade de ensino no cenário educacional em todo país.

1.3 - Aprendizagem ao longo da vida: a cultura escolar da/na EJA

O ato de ensinar jovens e adultos não se restringe a tratar apenas de conteúdos, implica lidar com valores e experiências, também com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e similaridades.

Em particular, na EJA, observa-se uma abordagem distinta em comparação às salas de aula tradicionais, dada a sua natureza singular, incorporando metodologias pertinentes ao contexto da realidade desse público. Nessas circunstâncias, a temática da Andragogia ganha notoriedade, e os tópicos associados apresentam uma lacuna na proposta curricular.

A Andragogia, no contexto educacional brasileiro no âmbito da EJA, começa a ser discutida, a partir das ideias de Paulo Freire, na década de 1960, que busca desenvolver uma abordagem educacional dirigida aos adultos, que valorize suas experiências e se apresenta como um caminho para aprendizagem significativa.

Estudiosos, como Knowles (2009) Salerno, Prado e Kfoury (2020), afirmam que Andragogia é reconhecida como uma teoria da aprendizagem, específica para o público adulto, que visa atender às necessidades e características particulares, promovendo uma Educação mais relevante para esse grupo específico.

Afirmam, também, que é um componente curricular, que se dedica a estudar as melhores práticas para orientar adultos, no processo de ensino e aprendizagem, tendo, como base, a experiência humana, como fonte valiosa para o aprendizado. Os autores destacam que são motivados a aprender, quando identificam necessidades e interesses relacionados ao cotidiano, como forma de facilitar a compreensão, levando em consideração a vivência pessoal e objetivos de vida.

Na Andragogia, a aprendizagem dá ênfase ao que é necessário à vivência do estudante na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais, uma vez que é centrada na aprendizagem, concebendo o estudante como o agente de sua aprendizagem, interagindo e se apropriando de saberes que contribuam para sua autonomia.

Desde a década de 1920, que o pesquisador Lindeman (1926) pontua que a Educação de adultos se baseia em quatro princípios:

A Educação é vida, e não preparação para vida; a Educação de adultos gira em torno de ideias não exclusivamente profissionais; o enfoque da Educação de adultos será colocada no caminho das situações da vida e não em temas ou conteúdos; o recurso mais importante da Educação de adultos, são as experiências de vida (Lindeman, 1926, p.9)

No modelo andragógico de Educação, o professor desempenha o papel de orientar o estudante a estudar com maior liberdade, porém, também com responsabilidade, assumindo a capacidade de interpretar as situações que vivencia, com base na sua experiência de vida.

Neste contexto, o professor deve estar ciente das condições de vida dos estudantes para, então, abordar conteúdos extracurriculares relevantes que atendam às necessidades reais. É fundamental utilizar saberes que possam auxiliar nas situações do cotidiano, proporcionando uma abordagem contextualizada e significativa.

A valorização dos saberes, produzidos na EJA, fortalece a dimensão social e cultural da escola como um espaço de produção de conhecimentos, inerentes à cultura escolar, um lugar frequentado por sujeitos, em que, representados pelo indivíduo e a sociedade, estabelecem relações com o mundo. Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, a

escola estabelece uma relação de diálogo e reciprocidade, onde os saberes individuais são integrados ao currículo escolar.

A EJA, ao longo de sua história, vem estruturando a construção de práticas desenvolvidas que atendam às exigências da sociedade que se organiza, amplia e produz novos sentidos, com a compreensão que as relações estabelecidas entre escola/sociedade não se resumem apenas como local de transmissão de saberes, mas que transcendem diversas implicações, como aponta Julia (2001), ao conceituar cultura escolar.

Cultura escolar é um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”, descrevendo a constituição de uma cultura em um determinado tempo e espaço (Julia, 2001, p.21).

O autor destaca que a incorporação de práticas e normas se modificam, conforme o contexto e o tempo que estão a serviço. Os saberes inerentes ao trabalho desenvolvido com as turmas da EJA, ao longo da sua trajetória de lutas e conquistas, vêm contribuindo para moldar a própria identidade, por meio da diversidade, influenciando diretamente na cultura escolar.

Dessa forma, a escola é concebida como um lugar de conflitos, um ambiente de ampla diversidade, demonstrando que a cultura escolar não é estável, mas fruto da tradição e inovação, movendo-se em uma relação dinâmica de acolhimento de grupos sociais, permeando as diferentes expectativas sobre o papel e a função social da escola.

Na História Cultural, autores como Chartier (1990), afirmam que essa nova história abrange diferentes tradições, valoriza objetos da cultura escolar, advindos de determinada época e diferentes contextos.

Trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, sendo necessário considerar os esquemas geradores das classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social. Pensar uma história cultural do social que tome por objeto a compreensão das formas e dos motivos, isto é, das representações do mundo social que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é ou como gostariam que fosse (Chartier, 1990 p.25).

O autor pontua que, dentro do processo de ensino, há criação de saberes, clarificando que a escola tem a função de não somente transferir conhecimentos, mas construir e reconstruir

o que está sendo ensinado, elaborado, a partir do universo vocabular dos grupos envolvidos, considerando seus anseios, inquietações, reivindicações e sonhos (Chartier, 1990).

Julia (2001) também argumenta que a compreensão da cultura escolar, como objeto histórico, requer uma análise e construção fundamentadas na transmissão de conhecimento por meio dos saberes, reconhecendo seu valor e importância dentro desse contexto. Além disso, enfatiza que a análise não deve se limitar apenas ao aspecto ideológico, mas fomentar o conhecimento da cultura como um elemento central, reconhecendo sua grandeza.

O autor faz uma analogia metafórica entre a cultura escolar e a "caixa preta" de aeronaves, evidenciando a relevância da materialidade pedagógica (cadernos, manuais, disciplinas, exercícios escolares, etc). Considera esses elementos fundamentais para constatar as lacunas existentes nas instituições de ensino, que fornecem vestígios do funcionamento das práticas cotidianas, metodologias e outros fatores que contribuem para a compreensão do ambiente escolar (Julia, 2001).

Outro aspecto relevante a ser considerado sobre a cultura escolar é a perspectiva de Chervel (1990, p.43), ao enfatizar que a escola não tem apenas o propósito de instruir crianças e adolescentes, mas também de fornecer-lhes uma base cultural sólida. Dessa forma, a escola pode contextualizar o cotidiano do estudante, proporcionando-lhe uma compreensão de uma cultura que lhe é própria.

Concomitante as concepções dos historiadores, nos reportamos a Freire (1987) que sempre defendeu a importância de utilizar a linguagem do povo no processo educativo, como forma de torná-lo mais significativo para os estudantes. Segundo Freire (1987, p.67), "é fundamental que a linguagem dos educandos se torne objeto de estudo e reflexão, de forma a permitir que eles possam compreender o mundo em que vivem e transformá-lo de maneira crítica e consciente".

Neste cenário, a Educação de Jovens e adultos desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, uma vez que acolhe a diversidade de experiências e saberes oriundos pelos estudantes, reconhecendo o valor de sua bagagem, como um recurso significativo para a sala de aula. Esses saberes, originados de diferentes trajetórias de vida, enriquecem o ambiente educativo, contribuindo para a formação de uma cultura escolar inclusiva e diversificada.

2. O ENSINO DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Este capítulo versa sobre as contribuições dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), no contexto da construção do conhecimento, pautado no conceito de letramento e o seu papel na EJA, como forma de atender às pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade certa. Nosso intento é dissertar sobre o letramento com ênfase na Matemática e discutir acerca do processo de ensino e aprendizagem, adotados no CEJA, com base na metodologia desenvolvida no contexto escolar.

Chartier (1990) destaca que a necessidade de produzir um discurso histórico exige investigação sistematizada de documentos, a seleção e organização das fontes, bem como a análise das mesmas, de forma criteriosa, buscando estabelecer a verdade entre o relato e o que é o objeto desse relato, estabelecendo a verdade histórica.

Ao reconhecer a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos, a diversidade de experiências e necessidades desses estudantes possibilita oferecer um processo educativo mais relevante, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e coletivo, buscando oferecer uma segunda chance de Educação para todos aqueles que, por diversos motivos, não conseguiram concluir seus estudos no tempo adequado.

Nesse cenário, o letramento torna-se essencial para atender às necessidades específicas desses estudantes, pois permite que os mesmos não apenas adquiriram habilidades de leitura e escrita, mas também aplicá-las de maneira significativa em seus contextos sociais, pessoais e profissionais.

2.1 - Letramento e Alfabetização Matemática na perspectiva da EJA

Quando atribuímos um significado à definição de alfabetização, Soares (1998) destaca que o termo carrega, implicitamente, a ideia de acesso ao mundo da escrita, que demanda habilidades para além do simples ato de aprender a ler e escrever. A ausência desse direcionamento, nas reflexões sobre a relevância do letramento, possibilita a compreensão restrita da condição de alfabetizado, sem incorporar habilidades de leitura e escrita, em suas diferentes práticas sociais.

Ao desenvolver a compreensão dos termos letramento e alfabetização, é necessário fazer a distinção, pois o que importa é atingir a precisão de alcançar as habilidades por meio das práticas sociais que o letramento oferece, contudo é incorreto dissociar a alfabetização e o letramento, pois não são processos independentes, mas interdependentes (Soares, 2003, p. 4).

A autora disserta sobre alfabetização:

Alfabetização está relacionada à aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, à inserção no mundo da escrita por meio de uma tecnologia (ciência da escrita). Ela implica um processo de aquisição do domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever (Soares, 1998, p. 89)

A esse respeito, Freire (1996) também define o conceito de alfabetização:

É a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (Freire, 1996, p. 59).

O letramento, por outro lado, considera o desenvolvimento que vai além da aprendizagem básica, incluindo as habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para o uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, em atividades com diferentes propósitos.

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente (Soares, 1998, p. 20).

Nesse sentido, constata-se que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém indissociáveis, permitindo a integração do indivíduo na cultura escrita. A alfabetização, até então, entendida como algo definido e específico, é alcançada com a apropriação do código linguístico. Por outra perspectiva, o letramento possui uma natureza mais ampla e se prolonga ao longo de toda a vida, englobando não somente o código, mas também sua aplicação no contexto cotidiano.

Na Educação de Jovens e Adultos, os estudantes trazem consigo experiências e vivências de suas trajetórias de vida, neste sentido, o letramento na EJA se concentra em reconhecer e valorizar essas experiências no processo educacional.

Outro ponto de vista interessante encontra-se nas palavras de Kleiman (1995), a qual amplia o conceito de letramento, conferindo-lhe diversos significados para a sua interpretação. Trata-se de uma abordagem que almeja incorporar os vários segmentos que constroem formas para letrar.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético numérico). [...] já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como um lugar de trabalho -, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995, p. 20).

Essas ideias indicam que as práticas de leitura e escrita se aplicam em uma ampla diversidade de contextos. Portanto, com esse pensamento, pode-se usar os princípios básicos da leitura e escrita na Matemática, de modo geral. Além disso, pode-se pensar no letramento, não apenas para a leitura e escrita, mas também para outros componentes curriculares, de maneira semelhante que ocorre no processo de alfabetização. Nesse contexto, o letramento matemático representa:

A capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias (Brasil, 2012, p.18).

O letramento matemático se refere à capacidade de entender e usar a Matemática com as demais áreas do conhecimento para a realização de julgamentos e tomada de decisões. Também é importante notar que o letramento matemático contempla práticas sociais que demandam leitura, escrita, raciocínio e argumentação dentro e fora do ambiente escolar.

Desta forma, constata-se que não existe somente uma modalidade de letramento, porque o mesmo pode se apresentar de diversas formas. Soares (2009) enfatiza que o fenômeno do letramento está na realidade de que ele “cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (Soares, 2009, p.65).

Por esse motivo, perceber como os estudantes assimilam as informações e adequar o percurso que é desenhado até o encontro com a Matemática, é uma das maneiras de desenvolver o letramento, aprofundando o significado e estimulando essa prática, considerando que:

As competências linguísticas e matemáticas, as compreensões, as interações comunicativas e as práticas discursivas compõem os novos espaços sociais. Desse modo, para saber ler informações matemáticas não basta conhecer a sua linguagem, mas o seu sentido e significado (Costa, 2018, p. 48).

A prática social através do letramento é uma forma impulsora e criadora de mudanças, ao contemplar a aprendizagem Matemática na EJA, que reflete em uma abordagem pedagógica que busca tornar o aprendizado significativo e relevante, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades práticas, críticas e reflexivas. Essa abordagem, não apenas promove o desenvolvimento educacional, mas também os capacita a se tornarem cidadãos ativos.

O letramento possui, como uma das suas principais características, a contextualização do ensino, o que viabiliza que os conteúdos curriculares sejam explorados de forma a relacioná-los com situações reais e práticas enfrentadas pelos estudantes em seu cotidiano.

Durante as aulas de Matemática, os estudantes podem aprender a calcular orçamentos familiares, entender juros ou interpretar gráficos de preços de produtos básicos, com a perspectiva de possibilitar que o aprendizado tenha propriedade, estando diretamente relacionado às necessidades e desafios enfrentados por esse público.

A esse respeito, durante a entrevista, a professora Arali, licenciada em Pedagogia, ministra aulas para o 1º segmento da EJA, no Centro Cesário Neto, e com vasta experiência relata:

Você tem que buscar o cotidiano deles e dar significado e importância. Por exemplo, eu sou péssima cozinheira. E assim, era uma ideia para desenvolver, então eu falei para eles, e eles começaram a trazer receitas para eu ler e cozinhar em casa, e com isso, busquei trabalhar o conceito de fração com eles. Por exemplo, eu tinha uma aluna que era cozinheira e tinha um restaurante e então eu perguntava, olha o que que eu faço para minha carne não sair dura, ela dava toda dica (Prof.^a Arali - Entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Com base no depoimento da professora, em relação à prática social na EJA, os estudantes devem ser incentivados a pensar criticamente sobre as questões sociais, políticas e culturais e a desenvolver seus conhecimentos na análise desses problemas, o que promove, não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a capacidade de tomar decisões.

O letramento, no cenário da Educação de Jovens e Adultos, desempenha um papel transformador, capacitando os estudantes a superar barreiras educacionais e a alcançar um maior nível de participação na sociedade, sendo uma ferramenta eficaz para a inclusão social, capacitando os estudantes jovens e adultos a enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e diversificado.

2.2 - As contribuições do Letramento Matemático para a EJA

Ao utilizar o conceito de letramento na Educação de Jovens e Adultos, os professores podem adaptar o currículo e as estratégias de ensino para refletir as necessidades e interesses dos estudantes da EJA, isso significa enfatizar a importância do desenvolvimento da capacidade dos estudantes, para compreender e se comunicar em diferentes contextos na comunidade em que estão inseridos.

Fonseca (2009) afirma que, ao ensinar as noções básicas da Matemática, é necessário que os professores utilizem situações do cotidiano, visando inserir, no ambiente escolar, os conhecimentos que os estudantes possuem por meio de suas visões e leituras de mundo e utilizar a linguagem Matemática e registros escritos com o propósito de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, compreendendo o conceito inicial que o letramento se propõe, os estudos na Matemática podem estar definidos e embasados, essencialmente na perspectiva que Mendes (2007) ressalta, com o intuito de enfatizar o desenvolvimento de competências matemáticas específicas, para além dos conteúdos curriculares, pois são pensados contextualmente.

Da mesma forma que a escrita e a leitura, existe uma série de conhecimentos e competências necessários para a compreensão de situações numéricas, as quais não apresentam apenas a mera decodificação dos números, mas, além disso, envolvem a compreensão de diversos tipos de relações ligadas ao contexto social em que tais situações se fazem presentes. Além disso, podemos pensar em competências que envolvem não apenas a ideia de quantificação, mas a de mediação, ordenação, classificação, tomadas de decisão etc., que podem apresentar diversos tipos de representações: escrita numérica e alfabética, representações visuais (geométrica e gráficos, por exemplo), representação simbólica, dentre outras (Mendes, 2007, p.11).

Logo, isso implica o reconhecimento que as práticas sociais, ou seja, as atitudes e os preconceitos assumidos pelo letramento em suas ações, são também direcionados no sentido de reduzir as dificuldades relacionadas à compreensão dos conteúdos matemáticos.

Mendes (2007) ainda estabelece que a prática da leitura é uma atividade fundamental no componente curricular Matemática, pois permite que o estudante compreenda os significados das palavras. Nesse contexto, é preciso fazer com que o estudante da EJA esteja inserido em atividades que permitam estabelecer relações com a sua realidade, um exercício permanente de leitura, para que os assuntos sejam carregados de sentido e que os leve a refletir sobre sua importância.

Se partirmos da aplicação dessa leitura à Matemática notar-se-á que o aluno não mais permanecerá como um reprodutor de fórmulas e conceitos que em sua maioria não fazem o menor sentido para ele já que não encontra aplicabilidade em seu contexto para esses conceitos e fórmulas. O aluno se verá como um ser que vive, faz e necessita da matemática suporte dada pela leitura atua como uma fonte de reflexão, tornando-se, pois, fundamental para uma visão mais ampla da matemática, o que, de certa forma, levará o aluno a refletir e conscientizar-se do lugar e do papel da matemática e da leitura/LP na sua vida (Dantas, 2011, p. 54).

Quando se reflete sobre o letramento matemático para o primeiro segmento da EJA, é primordial pensar em abordagens pedagógicas que considerem as experiências e vivências desses estudantes, proporcionando um ensino da Matemática significativo, como apontam as professoras Marina e Rosana, ambas ministram aulas na EJA

Um adulto ou um jovem que não sabe ler, uma placa de ônibus, para onde vai o destino do ônibus. Quando ele consegue isso adulto ou jovem, meu Deus! É uma emancipação, é única, é uma satisfação única, é realização de um sonho, é emocional, individual e depois um sonho coletivo que é liberdade de ir e vir, no sentido completo da vida, né? A vida se apresenta de uma outra forma, com conteúdo, com letramento, com vivência, porque a vivência eles têm, mas eles não tinham conteúdo e não sabiam ler, não sabiam escrever e quando ele se descobre nesse mundo é um ganho incalculável (Prof.^a Marina – Entrevista concedida à pesquisadora em julho/2023).

Mas na maioria das vezes, o que mais se desenvolvia era a escrita do nome e a leitura da placa do ônibus. Gente, é incrível como eles têm necessidade do ônibus! Eles perguntavam o número, como que é, como que, não é? É do cotidiano deles a necessidade do cotidiano deles, entendeu? (Prof.^a Rosana - Entrevista concedida à pesquisadora em maio/2023).

Os relatos evidenciam que as contribuições do letramento matemático para a EJA são de grande importância para o desenvolvimento no ambiente educacional e social dos estudantes. Nesse contexto, pode-se enfatizar questões, como a inclusão social, que permite que os estudantes da EJA sintam-se mais acolhidos e integrados à sociedade, uma vez que a Matemática é necessária para lidar com tarefas cotidianas.

Outra contribuição da Matemática refere-se à autonomia do indivíduo, capacitando esse jovem ou adulto a tomar decisões em diversas áreas, como finanças pessoais, saúde e cidadania e, por fim, a melhoria da autoestima. Neste sentido, a Matemática possibilita aumentar a autoestima dos estudantes da EJA, considerando que conseguem perceber que são capazes de aprender e aplicar conceitos matemáticos, como relata a professora Rosana.

Olha, quando eu assumi a sala do EJA, eu vou ser real, eu apanhava deles em relação a Matemática, a conta que eu tinha que fazer na caneta eles não precisavam de papel. Eles já desenvolviam dentro da cabeça deles, e mais, se eu levava uma atividade relacionada a divisão, multiplicação e problemas relacionados ao dia a dia deles, eles já vinham com isso, concreto. Mas como que eu vou ensinar eles no papel? Você está

me entendendo? Eles colocaram no papel que era a pior dificuldade, o EJA que eu trabalhei lá na associação de catadores, eles têm uma mega inteligência Matemática. Aí, eu mais ou menos só introduzia no papel e já faziam de cabeça, eu tinha que destrinchar com eles o procedimento, a Matemática lá era um fluxo muito bom, muito mesmo (Prof.^a Rosana – Entrevista concedida à pesquisadora em maio/2023).

O depoimento da professora Rosana fica claro que, ao criar programas educacionais, que atendam às necessidades específicas desses estudantes, ao tornar a Matemática mais acessível e relevante, o professor tem condições de ajudá-los a adquirir as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

D'Ambrosio (1993, p.35) afirma que a aprendizagem da Matemática pode ser significativa, quando a mesma é desenvolvida por meio de diálogos, envolvendo situações do cotidiano, “a matemática evolui através de um processo humano e criativo de geração de ideias e subsequente processo social de negociação de significados, simbolização, refutação e formalização”.

É fundamental que o professor perceba que a Matemática pode ser discutida, ressignificada e formalizada com os estudantes, apresentando-a como um conjunto de conhecimentos que podem ser experimentados, compreendidos e aplicados ao contexto de sua trajetória.

A contribuição que a Matemática traz acerca do letramento matemático, enaltecendo a sua utilização em situações do dia a dia, corrobora com a discussão de que é possível desenvolver as práticas pedagógicas, no cotidiano escolar, que implicam na construção de habilidades e contribuem para o pensamento crítico dos estudantes envolvidos nesse contexto.

O letramento, no contexto da EJA, não está contido apenas no ambiente escolar, também se estende às comunidades em que os estudantes vivem e interagem. Os programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos bem-sucedidos reconhecem a dimensão de envolver a comunidade no processo de letramento, criando um ambiente de apoio que valoriza a Educação ao longo da vida.

3. OS CENTROS EDUCACIONAIS DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL MATO-GROSSENSE

Este capítulo discorre sobre o processo histórico de implantação dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs), advindos das políticas públicas, como forma de atender a EJA e promover a sua difusão em Mato Grosso.

Almeida (2010), ao discutir o conceito de cultura, toma como base as concepções de Geertz (1989) para defini-la, como o significado atribuído pelos indivíduos na forma de ver e conceber um objeto. A autora destaca que depende do ponto de vista do pesquisador, considerando que o mesmo objeto pode ser observado, com detalhes e características pessoais distintas (Almeida, 2010, p.37).

É com esse olhar que nos propomos discutir sobre a EJA, constituindo elementos, a partir das fontes inventariadas e retratadas nos documentos oficiais que, após a leitura e análise, apontam indícios sobre as medidas e políticas públicas implementadas, destacando os aspectos administrativos, políticos e pedagógicos dos CEJAs e os possíveis impactos gerados na vida dos estudantes beneficiados por essas iniciativas.

As fontes documentais, nesse contexto em específico, desempenham um papel significativo como suporte da memória escolar, permitindo compreender a visão dos gestores públicos à época da implantação dos Centros Educacionais de Jovens e Adultos, possibilitam refletir sobre a concepção e atuação desses gestores, diante de uma trajetória de lutas e conquistas.

Ao analisar o contexto histórico, é possível refletir sobre adoção de objetivos e estratégias para promover a construção do currículo e a proposta de fortalecimento da formação continuada de professores que atuam na EJA. O cenário possibilita uma visão mais abrangente do desenvolvimento e evolução dessa modalidade de ensino, ao longo do tempo, no espaço da rede estadual de ensino mato-grossense.

3.1- O percurso histórico dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) em Mato Grosso

O percurso da EJA tem sido influenciado, ao longo dos anos, por diversas lutas incessantes para a elaboração de políticas públicas e iniciativas governamentais que pudessem atender aos anseios da categoria.

No estado de Mato Grosso não foi diferente, particularmente, num passado recente, destacou-se nacionalmente pelo compromisso em promover e implementar programas e projetos específicos, para atender às demandas educacionais em relação a essa modalidade de ensino.

Esse empenho surgiu da necessidade de assegurar o direito à Educação Fundamental pública, gratuita e adequada para os jovens e adultos, considerando que essa responsabilidade ficou a cargo dos governos municipais e estaduais, com pouca participação efetiva do governo federal, destacado por Soares (2002, p.8), “entre aqueles que elaboraram um programa para a área com forte impacto no atendimento podemos citar os estados do Paraná, Mato Grosso e o Rio Grande do Sul.”

Após a promulgação da LDB 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida para atender uma considerável parcela da população brasileira. Em Mato Grosso, a Resolução Nº180/2000 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE-MT) normatizou que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) seria responsável pela elaboração dos programas de Educação destinados a essa modalidade de ensino.

O Programa Educação de Jovens e Adultos foi criado e destinado para atender especificamente esse público, aprovado e regulamentado pela Resolução 177/2002 do (CEE-MT), o qual estabeleceu os critérios e referências, para que as instituições de ensino das redes públicas estadual, municipal e privada, que tivessem interesse em ofertar a EJA, pudessem desenvolver suas propostas pedagógicas e planos de curso com autonomia, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, de forma a contemplar:

Diagnóstico da demanda por Educação de Jovens e Adultos, considerados os níveis de escolaridade da população, a localização geográfica da unidade escolar e a cobertura escolar preexistente; **Objetivos** qualitativos e metas quantitativas da oferta escolar; Etapas (Fundamental e/ou Média), segmentos (correspondente às partes do Ensino Fundamental, ou seja, 1º Segmento referente aos anos iniciais e 2º Segmento referente aos anos finais) e as formas de ensino oferecidas (presencial, semipresencial, a distância e/ou preparação para exames supletivos); **Proposta didático-pedagógica**, explicitando metodologias específicas à modalidade; Caracterização do corpo docente e descrição dos recursos físicos que a escola dispõe para desenvolver a proposta pedagógica; **Regime Escolar** e forma de estruturação da oferta, compreendendo organização dos tempos (calendário anual, jornada escolar) e espaços formativos dos educandos e dos educadores (formas de trabalho coletivo, periodicidade de reuniões pedagógicas, estratégias de formação continuada, entre outros.); **Proposta curricular** (incluindo os conteúdos programáticos dos componentes da base comum e da parte diversificada, os temas transversais privilegiados, as formas de articulação das disciplinas em áreas de conhecimento ou projetos interdisciplinares, etc.); **Sistemática de avaliação** (incluindo descrição dos perfis de saída de cada fase e etapa, critérios e procedimentos de registro, modalidade de recuperação oferecida e de progressões admitidas, instrumentos para traçar o perfil de entrada e proceder a classificação inicial do aluno, para reclassificá-lo e proceder aos avanços durante o processo, para aferir resultados finais e certificar competências, etc.); Nos casos dos

cursos de **Ensino Médio de Jovens e Adultos** nas formas semipresencial ou a distância, em que a certificação de conclusão de estudos é realizada em exames especiais oferecidos pelo poder público, será exigido também Projeto de Banco de Dados relativo ao perfil de saída dos educandos, das habilidades e competências a serem desenvolvidas, e de situações ou práticas sociais em que tais competências e habilidades necessitam ser mobilizadas e transferidas para a resolução de problemas (Mato Grosso, 2002, p. 21-22).

Cabe ressaltar que o referido Programa foi o primeiro documento a estabelecer as diretrizes para a EJA em Mato Grosso, garantindo amplos direitos aos estudantes, ao oferecer a oportunidade de escolarização em três fases anuais, organizadas com a seguinte composição: o primeiro segmento, abrangendo as séries iniciais do ensino fundamental; o segundo segmento, as séries finais do ensino fundamental, ambos com a mesma duração; e o Ensino Médio.

Também é importante salientar que a elaboração do mesmo está em conformidade com o Parecer n.11/2000 Conselho Nacional de Educação (CNE), que apresenta as seguintes considerações:

A EJA representa uma dívida social não reparada para aqueles sem acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para presença significativa na convivência social (Brasil, 2000, p.5).

Em 2007, a SEDUC-MT deu início ao processo de reestruturação da oferta da EJA, com o objetivo de implantar os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), estabelecido pela Portaria nº 393/2007. A comissão teve como responsabilidade mapear a oferta da EJA, no estado, coletando informações nos municípios, a fim de fornecer subsídios para a implantação dos Centros.

Por meio do mapeamento, buscou-se encontrar soluções para enfrentar os desafios diários da EJA, como a evasão escolar, falta de adequação das práticas educacionais ao perfil dos estudantes e a fragmentação dos currículos (Bognar; Ferreira, 2017). Além disso, foi desenvolvida uma proposta com foco na elaboração de uma organização curricular que priorizasse a seleção de "conteúdos significativos".

Após estudos aprofundados, elaborou-se o redimensionamento da EJA, possibilitando o estabelecimento e a criação dos cinco primeiros CEJAs em Mato Grosso, com a finalidade de reduzir as dificuldades apontadas pela comissão (Bignarde, 2015). Os Centros foram consolidados no período de 2008 e 2009, conforme o Decreto Nº 1.123/08, que Regulamenta a Lei Complementar 49 de 001/1098, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Formação de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs).

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos nascem numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte da luta por uma Modalidade EJA de qualidade. Os CEJAs trazem aos educandos da modalidade EJA um novo sentido de Educação, que propicie tempos e espaços que respeitem as especificidades de cada um. No Centro, cada educando tem a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a possibilidade que lhe convém (Mato Grosso, 2008, p.49).

Em conformidade com as afirmações, destaca-se a Figura 2, que materializa o Decreto estabelecido.

Figura 2: Decreto Nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008.

DIÁRIO OFICIAL



do Estado de Mato Grosso ANO CXVII - CUIABÁ Segunda Feira, 28 de Janeiro de 2008 Nº 24763

PODER EXECUTIVO

DECRETO

DECRETO Nº 1.123, DE 28 DE JANEIRO DE 2008.

Regulamenta a Lei Complementar n.º 49 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 66, incisos III e V, da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º Fica criado nos municípios pólos, a partir de 2008, os **Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS**, vinculados à Secretaria de Estado de Educação, conforme Anexo Único deste Decreto.

Parágrafo único. A criação dos Centros citados no caput deste artigo será gradativa e dependerá de análise prévia sobre o quantitativo de alunos atendidos e disponibilidade orçamentária.

Art. 2º Os Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS, têm por objetivo constituir identidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.

Art. 3º Para atender o objetivo deste Decreto, os CEJAS contarão com a seguinte Estrutura Organizacional:

I – 1 (um) Diretor;

II – 1 (um) Coordenador-Geral com dedicação exclusiva;

III – 1 (um) Coordenador Pedagógico por turno de funcionamento com dedicação exclusiva;

IV – 1 (um) Coordenador para cada área de conhecimento por turno de funcionamento;

V – 1 (um) Secretário Escolar;

VI – até 4 (quatro) Técnicos administrativos, com formação específica, por período;

VII – 3 (três) Técnicos Multimeios com formação específica, sendo 1 (um) por período;

VIII – até 4 (quatro) Apoio Administrativo Educacional – Limpeza, para cada período de funcionamento;

IX – até 2 (dois) Apoio Administrativo Educacional – Nutrição, por período de funcionamento;

X – 4 (quatro) Apoio Administrativo Educacional - Vigilante;

XI – até 6 (seis) Apoio Administrativo Educacional - função agente de pátio, um por período.

XII – Equipes de Professores, conforme número de alunos matriculados, para atender as ofertas propostas pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Art. 4º Compete aos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS a oferta de educação de jovens e adultos nas modalidades presencial, semi-presencial, a distância e exames supletivos, oferecidos pelo Poder Público.

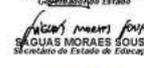
Art. 5º Compete à Secretaria de Estado de Educação as providências necessárias para o funcionamento dos Centros citado no artigo 1º deste Decreto.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio Paiaguás, em Cuiabá, 28 de janeiro de 2008, 187ª da Independência e 120ª da República.



BLAIRO BORGES MAGGI
Governador do Estado



AGUAS MORAES SOUSA
Secretário de Estado de Educação

ANEXO ÚNICO

Nº	MUNICÍPIOS POLOS
01	Alta Floresta
02	Barra do Garças
03	Cáceres
04	Confresa
05	Cuiabá
06	Diamantino
07	Juara
08	Julinia
09	Matupá
10	Portes e Lacerda
11	Primavera do Leste
12	Rondonópolis
13	São Félix do Araguaia
14	Sinop
15	Tangará da Serra
16	Várzea Grande

Fonte: Diário Oficial/MT, 2008.

No decreto, no Art.2 - Os Centros de Educação de Jovens e Adultos, objetiva criar uma identidade própria para a EJA, possibilitando o atendimento para aqueles que tiveram a trajetória educacional interrompida. O documento abrange a Educação formal e informal dos indivíduos, integrado ao contexto do mundo ao longo da vida, reconhecendo as especificidades dos envolvidos nesse processo e os diferentes tempos e espaços formativos. Os CEJAs foram

concebidos como uma política pública estatal, criada para garantir o direito à Educação, como aponta Silva (2018):

Sua forma de oferta e atendimento é um pouco diferenciada das escolas que têm autorização para ofertar a modalidade, exatamente por serem um espaço de referência de formação, de concepções, de práticas pedagógicas, de currículo, de avaliações que expressem democraticamente a proposta que convém ao coletivo e que inspirem a efetivação da identidade pessoal, profissional e institucional (Silva, 2018, p.75).

Constata-se que a proposta do CEJA foi estruturada com a intenção de se diferenciar das demais instituições que ofereciam a EJA, nas quais o atendimento geralmente ocorre apenas no período noturno. O decreto prevê a existência de um diretor; um coordenador pedagógico geral com dedicação exclusiva, com a função de organizar o trabalho de forma coletiva; coordenadores de área para cada turno, com a tarefa de acompanhar o trabalho junto aos professores nas diferentes áreas de conhecimento; um secretário escolar, quatro técnicos administrativos por período; três multimeios, um para cada período; e quatro apoios administrativos para cada período.

O Decreto 1.123/08 autoriza a implantação das unidades de CEJAs, vinculadas à SEDUC/MT. Inicialmente, cinco unidades foram consolidadas, abrangendo a capital mato-grossense, Cuiabá, com 03 CEJAs: 01 no município vizinho de Várzea Grande e 01 na cidade de Juína, interior de Mato Grosso, publicado pelo Diário Oficial da União, com decretos individuais, datados em 21/06/2008. Posteriormente, de forma gradativa, os demais Centros foram sendo ampliados, seguindo o mesmo formato de publicação, contemplando diversos municípios mato-grossenses, conforme destaca o Quadro 2.

Quadro 2: Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) - MT

CEJAs	Municípios de Mato Grosso	Decretos e data de Publicação
- Alternativo	- Juína	1.530/08 (21/06/08)
- Almira Maria de Amorim	- Cuiabá	1.531/08 (21/06/08)
- Antônio Cesário de Figueiredo Neto		1.532/08 (21/06/08)
- Licínio Monteiro	- Várzea Grande	1.534/08 (21/06/08)
- Vera Pereira do Nascimento	- Cuiabá	1.535/08 (21/06/08)
- José de Mesquita		1.820/09 (09/02/09) e 2.444/10 (17/03/10)
- 15 de outubro	Barra do Bugres	1.926/09 (12/05/09)
- Ariosto da Riva	Alta Floresta	1.927/09 (12/05/09)
- Prof. Marisa Mariano da Silva	Barra do Garças	1.934/09 (13/05/09)

- Prof. Milton Marques Curvo	Cáceres	1.933/09 (13/05/09)
- Cleonice Miranda da Silva	Colíder	1.988/09 (10/06/09)
- Creusli de Souza Ramos	Confresa	2.172/09 (02/10/09) e 2.893/09 (06/10/09)
- Anísio Teixeira	Diamantino	1.645/13 (28/02/13)
- Marechal Rondon	Jaciara	1.945/09 (22/05/09)
- José Dias	Juara	1.928/09 (12/05/09)
- José de Alencar	Lucas do Rio Verde	1.879/09 (26/03/09)
- Luiza Miotto Ferreira	Matupá	2.000/09 (16/06/09)
- Paulo Freire	Nova Mutum	1.879/09 (26/03/09)
- 6 de Agosto	Pontes e Lacerda	1.947/09 (22/05/09)
- Getúlio Dornelles Vargas	Primavera do Leste	1.929/09 (12/05/09)
- Prof. Alfredo Marien	Rondonópolis	1.990/09 (10/06/09)
- 25 de Junho	Rosário Oeste	1.946/09 (22/05/09)
- Benedito Santana da Silva Freire	Sinop	1.874/09 (25/03/09)
- Arão Gomes Bezerra	Sorriso	1.991/09 (10/06/09)
- Antônio Casagrande	Tangará da Serra	1.989/09 (28/02/09)

Fonte: Adaptado pela pesquisadora, SEDUC-MT, 2014.

No total, foram criados 25 Centros em Mato Grosso (Figura 3), com a finalidade de valorizar e proporcionar condições adequadas de estudo para professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A estruturação desses elementos buscou reorganizar os horários e os ambientes escolares, com o objetivo de atender de forma mais eficaz a modalidade de ensino e, também, promover a criação de um currículo sociocultural, voltado para a formação de cidadãos críticos e participativos, capacitados para uma Educação contínua ao longo da vida (Mato Grosso, 2010).

A esse respeito, a Professora Samya, durante a entrevista, nos esclarece sobre a relevância do CEJA para os estudantes e profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

O CEJA, foi um espaço pensado para a diversidade que existe dentro da modalidade. Então, ele foi pensado para ser uma escola diferente das demais escolas, porque foi feito vários levantamentos, inclusive a Secretaria de Estado da Educação, em 2006, eles fizeram um estudo de quais os motivos que contribuíam para a evasão na EJA. E aí foram apresentados vários motivos dentre eles, a questão da organização do espaço que geralmente eram espaços infantilizados e a questão de o ano letivo ser anual, por exemplo, se você desistisse na metade do caminho, você perdia tudo e o CEJA não. Também das mães que as vezes não tinha com quem deixar os seus filhos e aí muitas escolas, elas barravam a entrada das crianças, não deixavam as crianças ficarem no mesmo espaço que seus pais, principalmente as mulheres. O CEJA, ele tinha essa perspectiva acolhedora. E aí os professores, eles eram preparados, eles tinham formação continuada pra saber que se falar assim, você não pode trazer seu filho amanhã. No outro dia mesmo, esse estudante já teria desistido (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Nesse mesmo período, foi apresentado um documento intitulado como as Regras de Organização Pedagógica (ROP), que destaca o número de CEJAs criados para atender esse público em específico. As regras vigentes, a partir de 2014, que caracterizaram as normas para a oferta do Ensino Fundamental e Médio, um documento com “respaldo jurídico na Resolução Normativa N° 005/2011 - CEE/MT e na Resolução Normativa N° 002/2009 - CEE/MT [...] sendo importante reconhecer a força de lei que as ROP assumiram, ao reorganizar todo o funcionamento da EJA” (Silva, 2017, p.20).

Figura 3: ROP – CEJA por área de conhecimento

SEDUC-MT	ROP - CEJA POR ÁREAS DE CONHECIMENTO	Inferreira
ROP - CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - CEJA		
POR ÁREA DE CONHECIMENTO (vigente a partir de 2014)		
REGRA DE ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA - ROP		
Essa ROP objetiva definir critérios para a oferta do Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos-EJA, nos Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJA, criados pelo Decreto nº 1.123 de 28/01/2008.		
A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, constitui-se no Sistema Estadual de Ensino oferta de educação regular, com características adequadas às necessidades e disponibilidades dos Jovens e Adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria ou cujos estudos não tiveram continuidade nas etapas de Ensino Fundamental e Médio.		
Finalidade dos CEJAS: constituir identidade própria para a modalidade EJA e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos.		
Forma de oferta nos CEJAS:		
* Presencial - por área de conhecimento e por disciplinas		
* Exame de EJA On-line: a partir de 2014 a oferta será apenas por áreas de conhecimento.		
CEJAS em funcionamento na Rede Estadual de Mato Grosso:		
CEJA - Prof. Antônio Cesário de Figueiredo Neto - Cuiabá - Dec. nº 1.532/08 D.O 21/08/09		
CEJA - Profª Vera Pereira do Nascimento - Cuiabá Dec. nº 1.535/08 D.O 21/08/08		
CEJA - Profª Almiria Maria de Amorim - Cuiabá Dec. nº 1.531/09 D.O 21/08/09		
CEJA - José de Mesquita - Cuiabá Dec. nº 1.820/09 D.O 9/02/09 - Dec. 2.444/10 D.O 17/03/10 (Reestrut)		
CEJA - Lúcio Monteiro da Silva - Várzea Grande Dec. nº 1.534/08 D.O 21/08/08		
CEJA - Alternativo - Juína Dec. nº 1.533/08 D.O 21/08/08		
CEJA Aristão da Riva - Alta Floresta Dec. nº 1.927/09 D.O 12/05/09		
CEJA 16 de Outubro - Barra do Bugres Dec. nº 1.926/09 D.O 12/05/09		
CEJA Profª. Marisa Mariano Silva - Barra do Garças Dec. nº 1.934/09 D.O 13/05/09		
CEJA Prof. Milton Marques Curvo - Cáceres Dec. nº 1.933/09 D.O 13/05/09		
CEJA Cláudia Miranda da Silva - Colíder Dec. nº 1.888 1º D.O 10/06/2009		
CEJA Marechal Rondon - Jaciara Dec. nº 1.945/09 D.O 22/05/09		
CEJA José Dias - Juara Dec. nº 1.925/09 D.O 12/05/09		
CEJA José da Alencar - Lucas do Rio Verde Dec. nº 1.879/09 D.O 26/03/09		
CEJA Luiza Motta Ferreira - Matupá Dec. nº 2.000 D.O 16/06/2009		
CEJA Paulo Freire - Nova Mutum Dec. nº 1.879/09 D.O 26/03/09		
CEJA 6 de Agosto - Pontes e Lacerda Dec. nº 1.947/09 D.O 22/05/09		
CEJA Getúlio Domínguez Vargas - Primavera do Leste Dec. nº 1.929/09 D.O 12/05/09		
CEJA Prof. Afrado Marlen - Rondonópolis Dec. nº 1.990 D.O 10/06/2009		
CEJA 25 de Junho - Rosário Oeste Dec. nº 1.946/09 D.O 22/05/09		
CEJA Benedito S. Silva Freire - Sinop Dec. nº 1.874/09 D.O 26/03/09		
CEJA Arão Gomes Bazerra - Sorriso Dec. nº 1.991 D.O 10/06/2009		
CEJA Antonio Casagrande - Tangará da Serra Dec. nº 1989 D.O 10/06/2009		
CEJA Creuzina de Souza Ramos - Confresa - Dec. nº 2.172/09 D.O 2/10/09 e Dec. nº 2893 de 05/10/2010		
CEJA Anísio Spindola Teixeira - Diamantino - Dec. nº 1.845/13 D.O 28/03/2013		
ORGANIZAÇÃO, DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA DOS CURSOS EJA		
A modalidade EJA no Estado de Mato Grosso está regulamentada pela Resolução n. 05/2011-CEE/MT, com a seguinte estrutura:		
ENSINO FUNDAMENTAL		
1 - Primeiro Segmento - organizado em 02 Anos, com 800 horas anuais = 1600h (mínimo);		
2 - Segundo Segmento - organizado em 02 Anos, com 800 horas anuais = 1600h (mínimo);		
ENSINO MÉDIO		
1 - Organizado em 02 anos - cada ano com 600 horas anuais = 1.200 horas (mínimo).		
Atenção! Nessa organização o 2º Ano/Ensino Médio/EJA, concluído com êxito (entende-se as três áreas do conhecimento), tem caráter de terminalidade da etapa, com direito a certificação.		
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;"> <p>IVONETE M. FERREIRA Assessora Técnica Seduc/SUOT/CLN</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Paula de Fátima Monteiro Coordenadora de Gestão Escolar</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p>Ano letivo de 2014 Maria Luíza Brag Coordenadora de Educação</p> </div> </div>		

Fonte: SEDUC/MT, 2014.

O documento também aponta que a proposta dos CEJAs foi criada para valorizar todos os componentes curriculares e oferecer uma Educação mais abrangente e inclusiva, a qual contava com uma estrutura administrativa e pedagógica que englobava matrícula, calendário, currículo e práticas pedagógicas, organizadas trimestralmente, por área de conhecimento que proporcionavam tempos e espaços flexíveis para atender os cidadãos que, por diversos motivos, não foram alfabetizados ou enfrentaram dificuldades para concluir a Educação Básica.

Os CEJAs buscavam proporcionar o acesso e a permanência de jovens e adultos, adotando diferentes metodologias e oferecendo oportunidades de convivência e aprendizagem entre os estudantes. Reconhecia o estudante como sujeito, considerando as suas trajetórias individuais ao retornarem à EJA que, geralmente, não seguem uma linearidade esperada.

Justificativas que se tornam necessárias para conceder à EJA uma Educação que reconhece e valoriza a singularidade de cada estudante, respeitando suas experiências e necessidades individuais. Como advoga Freire (1996), é essencial construir uma Educação de Jovens e Adultos que priorize a produção de processos pedagógicos significativos, a fim de considerar a identidade e particularidades dos sujeitos envolvidos.

No entanto, a estrutura organizacional dos CEJAs, estabelecida pelo Decreto n.º 1.123/08, foi ao longo dos anos sofrendo alterações e, através da Portaria n.º 452/11, datada de 14/10/2011, determinou-se o ajuste trimestral da carga horária dos profissionais. Anteriormente, a carga horária totalizava 30 horas-aula, o que lhes permitia participar de todas as atividades desenvolvidas na escola.

Com essa alteração, a proposta foi descaracterizada e suas condições estruturais de funcionamento prejudicadas, resultando no "sequestro do caráter público da instituição escolar e na degradação de seu desempenho pedagógico" (Paro, 2015, p.67). Isso cria um obstáculo que prejudica o sistema, em detrimento do vínculo anterior que o fortalecia, a alteração das condições estruturais de funcionamento contribuiu para o esvaziamento do corpo docente dos CEJAs, o que impacta a qualidade social da Educação oferecida.

Em 2017, novamente, a política da EJA sofreu alterações significativas com a implementação da ROP. Essas mudanças resultaram em uma ruptura na finalidade social e na concepção de Educação da EJA, bem como na concepção de ser humano e na prática pedagógica (Silva, 2018, p. 95).

Com as novas modificações, a SEDUC/MT fez algumas alterações na organização curricular dos Centros, excluindo a matrícula por trimestre, por Área de Conhecimento e propôs a extinção da função do coordenador de área, ficando estabelecida uma única oferta de ensino, por disciplina.

As mudanças permeiam até 2020, alterando as especificidades da EJA nos CEJAs, impactando a estrutura e diretamente no funcionamento dos Centros. A cada nova administração na SEDUC ou na equipe responsável pela modalidade, ocorriam alterações na estrutura dos CEJAs, como destaca Silva e David (2016):

Constatei que há um clima de instabilidade e insegurança que afeta os profissionais, e é gerado por algumas mudanças implantadas pela nova gestão. Os docentes passaram a ser contratados a cada três meses e com isso convivem com a incerteza, pois não sabem se continuarão a desenvolver o seu trabalho na escola. Também há uma rigidez maior quanto ao número de alunos por sala de aula e o monitoramento da frequência dos discentes gera a junção de turmas, desse modo, pode haver a redução do número de profissionais da escola o que afeta a todos. A justificativa que se tem para as ações é a redução de custos: são as políticas neoliberais direcionando a Educação. A EJA historicamente é posta à margem, torna-se uma opção de cortes e redução de gastos, pois é considerada como um apêndice do sistema educacional (Silva David, 2016, p.68).

Ao final de 2020, os Centros foram notificados por e-mail oficial da SEDUC/MT sobre a possibilidade de fechamento ou redimensionamento, com justificativas referentes à reorganização da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso, baseado na Instrução Normativa Nº009/2020, que tratava dos procedimentos para desativação das unidades escolares.

Outros foram informados, via comunicação interna de Nº 9128/2020, que seriam redimensionados e os profissionais teriam que escolher, em um curto prazo, outra escola para atribuição de aulas. No entanto, no site oficial de notícias do governo, dia 16/11/2020, consta a informação que a SEDUC/MT planejava remodelar os CEJAs, de modo que os estudantes pudessem frequentar uma escola mais próxima de sua residência, com a finalidade de descentralizar e melhorar a oferta de serviços, otimizando o uso das estruturas escolares já existentes em Mato Grosso para atender aos alunos ativos do programa (Mato Grosso, 2020, p.1).

Apesar de várias manifestações dos movimentos sociais, dos professores, estudantes e sociedade civil em defesa dos CEJAs, em dezembro de 2020, o site da SEDUC/MT divulgou que os Centros que possuíam prédio próprio seriam redimensionados, transformando-se em Escolas de Desenvolvimento Integral de Educação Básica (EDIEB), ofertando, além da EJA, o Ensino Regular. Uma lista foi divulgada, contemplando 10 unidades dos CEJAs, que seriam transformados em EDIEB, enquanto os demais aguardavam, naquele momento, avaliação e os possíveis encaminhamentos.

Figura 4: Abraço coletivo na Escola Licínio Monteiro.



Fonte: Site G1/MT, 2021.

A imagem, apresenta o esforço da comunidade contra o fechamento da unidade escolar Licínio Monteiro. Nessa ocasião, foi promovido um ato de protesto, no qual ocorreu um abraço coletivo, simbolizando a insatisfação por parte de toda comunidade escolar, como demonstra o relato da professora Rosana.

Eu queria que tivesse sido diferente, nós da Educação deveríamos nos unir mais. Eu não imaginei que iria acabar, como acabou. Foi tanta luta daquele povo, foi na secretaria, fez todo um processo, foi uma junção. Eu achei que nós não deveríamos ter deixado acabar aquilo. Porque hoje nós temos muitas pessoas de bem que passaram por lá. O que valeu da Educação? Crescimento e desenvolvimento, ela abriu a mente daquela turma, daquele povo. Eu acredito que a gente tem que ter uma visão mais ampla sobre essas necessidades, ter uma visão além para essa população que necessita de ajuda (Prof.^a Rosana – Entrevista concedida à pesquisadora em maio/2023)

Essa decisão representou uma mudança significativa na estrutura e no propósito dos CEJAs, o que gerou preocupações e incertezas sobre o futuro da EJA em Mato Grosso, implicando no acesso dos jovens e adultos à Educação de qualidade. Posteriormente, os Centros foram extintos e a modalidade EJA voltou a ser oferecida apenas no período noturno, sem uma proposta pedagógica específica.

A unidade escolar Licínio Monteiro, localizada no município de Várzea Grande, foi desativada em 2021, como uma medida de contenção de despesas. Neste momento, o prédio que abrigava a referida escola, passou a acolher a instalação de uma escola cívico-militar.

Em relação ao município de Cuiabá, a unidade escolar Professor Antônio Cesário de Figueredo Neto foi considerada, na época, o maior Centro de Mato Grosso, atendendo à modalidade da EJA, aproximadamente três mil estudantes nos três turnos: matutino, vespertino e noturno (Ribeiro, 2009). Atualmente, continua operando como Escola de Desenvolvimento Integral de Educação Básica (EDIEB) e atende ao público da EJA, somente no período noturno. A única exceção é a Escola Professora Almira de Amorim Silva que, pelo fato de haver um percentual significativo de pessoas com deficiência (PCD), continuou oferecendo matrículas no período matutino.

Segundo Oliveira (2021),

Atualmente, os CEJAS estão extintos e a modalidade voltou a ser ofertada apenas no período noturno, sem uma proposta pedagógica específica, exceto a unidade Professora Almira de Amorim Silva que, devido o percentual significativo de pessoas com deficiência – PCD e a luta da comunidade escolar, permanece com matrículas disponíveis para o período matutino (Oliveira, 2021, p.17).

A extinção dos CEJAs desencadeou a redução da oferta de EJA nos períodos matutino e vespertino, isso adicionado à falta de uma proposta pedagógica diferenciada para esse público, que representa um desafio significativo para a inclusão e atendimento das necessidades específicas, bem como assegurar o direito à Educação ao longo da vida.

A EJA desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Inclusiva e no respeito à diversidade cultural e social, no ambiente de aprendizagem. Os Centros desativados implicam na redução das oportunidades da EJA em horários flexíveis e acessíveis, dificultando o acesso e a continuidade dos estudos para muitos estudantes, que buscam retomá-los.

A garantia do direito à Educação ao longo da vida é um princípio de extrema importância, porém tem enfrentado desafios que limitam seu alcance. Esse direito é essencial para fomentar uma formação crítica e reflexiva, contribuindo para o desenvolvimento contínuo de habilidades e conhecimentos, ao longo da jornada pessoal, como forma de participar de forma ativa e consciente na sociedade, possibilitando o exercício de cidadania.

3.2 - Proposta Pedagógica dos CEJAs: Currículo e Avaliação

A Educação de Jovens e Adultos deve ser encarada como uma modalidade de ensino independente e não uma simples continuação do ensino regular. Isso se deve pelo público atendido, que traz consigo uma bagagem de experiências, vivências e saberes acumulados ao longo da vida, o que os diferencia dos demais, como destaca Arroyo (2006, p. 36), os educandos da EJA não se enquadram no modelo linear do ensino regular, ao qual se contrapõem e desafiam.

Nesse sentido, não devemos olhar o currículo da EJA, apenas com a finalidade de preencher os espaços deixados por conteúdos não estudados no tempo adequado. Em vez disso, devemos pensar de forma mais abrangente e proporcionar formas variadas de estudo, que estejam alinhadas com o desenvolvimento de competências para inclusão produtiva nas diferentes dimensões da vida social.

Conforme mencionado anteriormente, em Mato Grosso, no período de 2008 e 2009, os Centros foram criados com o intuito de promover o respeito, visibilidade e identidade da EJA, com a finalidade de valorizar essa modalidade de ensino. Bignarde (2015) argumenta que a implementação dos CEJAs representou uma tentativa de mitigar e superar os desafios enfrentados pela modalidade, aprimorando a oferta da EJA no estado.

Oliveira (2021) afirma que a Secretaria de Educação, com o objetivo de caracterizar uma identidade, criou uma logomarca padronizada, Figura 5, que, ao ser visualizada, identifica

as unidades de ensino, tendo como destaque, as cores e formas que remetem à diversidade e universalidade.

Figura 5: Logomarca dos Centros de Educação de Jovens e Adultos



Fonte: SEDUC/MT, 2008.

Ao mesmo tempo, foi elaborado o documento denominado "Regras de Negócios", contemplando a finalidade dos CEJAS, bem como, estabelecendo as diretrizes para seu funcionamento, a serem implementadas no sistema eletrônico SigEduca. Essas normas eram embasadas nas Resoluções nº 180/00 e 177/02, ambas definidas pelo Conselho Estadual de Educação, respaldando a estrutura regulatória do sistema educacional, destacado na Figura 6.

Figura 6: Regras de Negócio – CEJAS

Regras de negócios - CEJAS	
REGRAS DE FUNCIONAMENTO	
ASSUNTO	<p style="text-align: center;">Centros de Educação de Jovens e Adultos-CEJAS</p> <p>* Ato de Criação: Decreto nº 1.123 de 28/01/2008 * Finalidade dos CEJAS: constituir entidade própria para a modalidade Educação de Jovens e Adultos e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos. A oferta da modalidade EJA nos CEJAS se respalda no disposto na Res. nº 180/000 CEE/MT e Res. nº 177/02-CEE/MT, cujas etapas da educação básica são organizadas da seguinte forma:</p> <p>ENSINO FUNDAMENTAL - 1º segmento, com três fases 2º segmento, com três fases</p> <p>ENSINO MÉDIO - três fases.</p> <p>* Cada fase completa obedece o cumprimento do mínimo de 800 horas anuais distribuídas em 200 dias letivos.</p> <p>* No entanto, a forma presencial será organizada com matrícula por área de conhecimento, com duração trimestral e CH definida para a área, na matriz curricular.</p> <p>* Na forma presencial é exigida a frequência de no mínimo 75 % em cada fase/área/disciplina.</p> <p>Forma da oferta nos CEJAS (Dec. 1123/08, art. 4º): * Presencial por Área de Conhecimento e por disciplina. * Exame Supletivo anual: por Área de Conhecimento e por disciplina. * Semi Presencial - não está sendo ofertado em 2008 * A Distância: não está sendo ofertado em 2008</p> <p>CEJAS em funcionamento em 2008: CEJA - Prof. Antônio Cesário de Figueiredo - Heio - Cuiabá CEJA - Profª Vera Pereira do Nascimento - Cuiabá CEJA - Profª Almiria Maria de Amorim - Cuiabá CEJA - José de Mesquita - Cuiabá CEJA - Licínio Montaino da Silva - Várzea Grande CEJA - Alternativo - Juína</p> <p style="text-align: center;">Carga Horária e Dias Letivos</p> <p>Presencial - 1º Segmento do Ensino Fundamental: esta forma de oferta está vinculada ao mínimo de 800h e 200 dias, ou seja, o aluno ao concluir a fase terá que cumprir os mínimos 800 h e 200 dias.</p> <p>Presencial - 2º Segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio: esta forma de oferta não está vinculada ao mínimo de 800h e 200 dias, tendo em vista que o educando poderá cursar apenas uma área dentro do ano letivo. No entanto, caso conclua as três áreas da fase integralmente no CEJA, terá que computar a CH mínima de 800h.</p> <p>Por Disciplina: - esta forma de oferta não está vinculada ao mínimo de 800h e 200 dias. O educando terá que cumprir a CH prevista para a disciplina, sendo que sua conclusão não está vinculada ao ano civil e nem a constituição de turmas.</p> <p>* Não haverá constituição de turmas, o educando será atendido pelo professor mediante agendamento prévio.</p> <p style="text-align: center;">Frequência</p> <p>Presencial - 1º Segmento do Ensino Fundamental: - será aferida no cômputo geral da CH anual prevista para a fase, respeitando-se o mínimo de 75% de frequência para aprovação.</p>
1 - GERAL	

Fonte: SEDUC/MT, 2008.

Observa-se que a organização das etapas de ensino estabelece que a EJA ofertaria essa modalidade por meio de cursos presenciais, divididos em três fases para cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, com uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos, sendo obrigatória a frequência mínima de 75% nas atividades presenciais, visando combater a superficialidade do ensino e garantir um padrão de qualidade à Educação de Jovens e Adultos.

Nesses espaços, as vagas de matrícula foram ofertadas nos três períodos de funcionamento, nas seguintes modalidades: por Área de Conhecimento, com duração trimestral para cada ano; por Disciplina, destinada a educandos que não podiam estudar regularmente ou que estavam faltando uma (1) ou duas (2) disciplinas para concluir seus estudos; e também por meio do Exame Supletivo On-line. Essas diferentes formas de oferta permitem a flexibilidade e adaptação aos diferentes perfis e necessidades dos estudantes para conclusão no processo de escolarização.

A disponibilidade de atendimento é um ponto relevante no processo de atribuição do professor, considerando que o atendimento por disciplina objetiva atender os estudantes que não puderam frequentar as aulas regulares ou necessitam concluir somente uma ou duas disciplinas para finalizar os estudos.

Outra alternativa refere-se ao Exame Supletivo Anual, ofertado aos estudantes da EJA, via portal da SEDUC/MT, para efetivar a inscrição o agendamento das provas presencial e/ou online que poderiam ser realizadas por área de conhecimento ou disciplina. Os estudantes, para serem aprovados e receberem a certificação, teriam, como um dos critérios, atingir aproveitamento superior a 50%.

Conforme estabelecido no Art. 38, § 1º da LDB, nº9394/1996, os sistemas de ensino são responsáveis por manter cursos e exames supletivos, e ainda regulamenta o ingresso na EJA. O ingresso no Ensino Fundamental só era permitido com a idade mínima de 15 anos, enquanto para o Ensino Médio era necessário ter no mínimo 18 anos, essas seriam as condições para que os jovens e adultos pudessem participar do exame.

De acordo com Duarte (2018), as provas do exame on-line eram aplicadas no laboratório de informática do CEJA, com questões de múltipla escolha, realizadas via internet. A correção e validação das respostas também eram on-line, possibilitando que os resultados fossem expressos ao término da prova e, dessa maneira, os estudantes já saíam do ambiente virtual cientes do seu desempenho.

Em relação ao atendimento por área de conhecimento, o estudante realiza a matrícula por trimestre, sendo possível se inscrever apenas em uma área por período. As áreas de

conhecimento eram divididas em: Área de Linguagem no Ensino Fundamental e Médio, com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa; Área de Ciências Humanas no Fundamental, com os componentes curriculares de Geografia, História e Religião; No Ensino Médio, com os componentes curriculares de Geografia, História, Religião, Sociologia e Filosofia; Área de Ciências da Natureza e Matemática, com os componentes curriculares de Matemática e Ciência no Fundamental, e, no Ensino Médio, com os componentes curriculares de Matemática, Física, Química e Biologia (SEDUC/MT, 2010).

A prática pedagógica adotada nos Centros contempla diversas metodologias, incluindo aulas de Turma de Origem (TO), Oficinas (OF), atendimento individualizado nos plantões e aulas culturais aos sábados. Nas aulas de TO, eram ministrados os conteúdos curriculares em sala de aula, acompanhados pelo professor da turma de origem, com a responsabilidade de trabalhar os conceitos teóricos. As aulas aconteciam três vezes por semana, conforme a Matriz, perfazendo nove aulas semanais, para a Área de Conhecimento (Braz, 2014).

As Oficinas Pedagógicas, em específico, nas turmas do 1º Segmento, eram denominadas como Carga Horária Cultural (CHC), tinham a intenção de proporcionar atividades lúdicas aos estudantes e favorecer um ambiente escolar mais dinâmico e participativo, permitindo que aprendessem de forma mais prática e interativa, fundamentadas nas concepções de Freire (1996), com ênfase e valorização nas experiências dos jovens e adultos, no processo de ensino e aprendizagem.

Os plantões de atendimento individualizado eram momentos em que o professor estava disponível para auxiliar os estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, permitindo um suporte mais direcionado às necessidades específicas de cada estudante. Era organizado e oferecido por um cronograma, constando os períodos, dias e horários disponíveis para o atendimento, que dependia da disponibilidade de cada área, de cada professor, e toda a equipe envolvida no processo de construção de conhecimento. Cada turma perfazia cinco horas semanais para a Área de Conhecimento, que o educando estivesse matriculado (Braz, 2014).

E, por fim, as aulas culturais que eram realizadas aos sábados, visando enriquecer o processo educativo, oportunizando aos estudantes ampliar a bagagem cultural, permitindo a realização de novas leituras e que aprendessem com as trocas de experiências proporcionadas nesse ambiente de interação.

Essa diversificação permitiu que os CEJAs pudessem oferecer aulas diferenciadas, com o uso de recursos didáticos, que buscavam integrar teoria e prática, visando atender às dificuldades específicas, apresentadas durante cada trimestre, promovendo um ensino mais personalizado e eficiente aos estudantes. As trocas de experiências que ocorriam entre

professores, estudantes e a comunidade, durante as aulas culturais, tornavam-se valiosas lições de vida, permitindo uma interação significativa que enriquecia o repertório de todos os envolvidos (Ribeiro, 2009). Contudo, é importante ressaltar que as modalidades de ensino semipresencial e a distância, citadas no documento, não foram desenvolvidas naquele momento, porque não havia uma normatização específica, na época, para ofertá-la.

De acordo com Silva (2019), essas abordagens de ensino diversificadas criavam oportunidades para potencializar a flexibilização de horários, espaços e do currículo, proporcionando meios para a construção da identidade pessoal e profissional, tanto dos professores, quanto dos estudantes dos CEJAs.

No ano de 2013, o documento que tratava sobre as formas de ensino, passou por uma alteração, modificando a organização, em relação aos procedimentos de registro e lançamentos no sistema SigEduca. A proposta pedagógica dos CEJAs, nesse período, possibilitou que os estudantes seguissem caminhos de aprendizagens não padronizadas, permitindo reduzir as implicações negativas da evasão escolar, algo muito comum na EJA (Bignarde, 2013).

Tendo, como foco, o estudo da Matriz Curricular do 1º Segmento (Figura 7), é possível observar que há uma distribuição igualitária do percentual de aulas para todos os componentes curriculares, porém, para esse segmento não há uma divisão por área de conhecimento.

Figura 7: Matriz Curricular - 1º Segmento do CEJA

MATRIZ CURRICULAR DO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL				
ÁREAS DE CONHECIMENTO				
LINGUAGENS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS	1º Ano		2º Ano	
DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS				
COMPONENTES CURRICULARES	CHS	CHA	CHS	CHA
Língua Portuguesa				
Arte				
Educação Física				
Matemática				
Ciências da Natureza	20	800	20	800
Geografia				
História				
Ensino Religioso				
CH Total do Primeiro Segmento 1600h				
A matriz curricular do Primeiro Segmento está estruturada em 02 Anos, sendo que cada ano observará os mínimos 800 horas anuais e 200 dias letivos.				
No Primeiro Segmento a matriz é globalizada (não havendo divisão por área de conhecimento), mas deve apresentar todos os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ciências da Natureza e Ensino Religioso.				
As matrizes do Primeiro Segmento, com atribuição unidocente, em processo de implantação, terão os critérios de avaliação unificados, sendo cadastradas/incluídas no SigEduca/GER diretamente pela COT, ficando disponível apenas para validação por parte do CEJA.				
ENSINO RELIGIOSO PRIMEIRO SEGMENTO				
Ensino Religioso no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental será trabalhado dentro do mínimo de 800 horas anuais pelo professor da turma, não havendo dispensa para o aluno.				
ATRIBUIÇÃO DE CLASSE/AULAS DO PRIMEIRO SEGMENTO/ENSINO FUNDAMENTAL				
Atribuição de classes/aulas para professor efetivo ou em contrato temporário para o Primeiro Segmento/Ensino Fundamental é anual e em caráter de unicócia, ou seja, a turma será atribuída a um único professor licenciado em Pedagogia, com a jornada de 20 horas semanais em sala de aula.				
Cada turma deverá ser constituída com o mínimo de 25 a 30 alunos. A formação de turmas com número menor de alunos deverá ter a aprovação prévia da SUGT/Seduc.				
A carga horária total atribuída ao professor licenciado para efetivação do contrato é o resultado da tabela de coeficiente definida para o processo de atribuição do CEJA, que contempla CHFP - Carga Horária de Formação do Professor (0,33%) proporcional ao número de aulas atribuídas.				
Não será atribuída CHFP estabelecida na tabela de coeficiente (0,33%), ao professor efetivo porque já possuem Hora Atividade.				
Para efeito de atribuição e trabalho em sala de aula a duração da hora/aula é de 60 minutos.				

Diferentemente das outras escolas, que ofereciam turmas de alfabetização para adultos, com aulas bimestrais, nos CEJAs, elas ocorriam ao longo de um ano, mantendo o mesmo número para cada componente curricular.

A forma de organização em manter as aulas, ao longo do ano, tende a oferecer uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando um aprofundamento dos conteúdos e uma melhor adaptação ao ritmo de cada estudante. Dessa forma, a Matriz Curricular do 1º Segmento busca atender às necessidades específicas do público dessa fase, proporcionando um ambiente de ensino favorável para aprendizagem significativa.

Quanto à atribuição dos professores, referente às turmas do CEJA, com uma política para mitigar os impactos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem na EJA, foram definidas ações, por meio de Portaria específica, publicadas anualmente no Diário Oficial, para que o professor tivesse condições de se envolver, se comprometer e ser valorizado. Era necessário, primeiro, um tempo de dedicação, sendo estabelecido, para ele, a jornada única, isto é, carga horária de 30 horas semanais, tanto professores efetivos, como contratados, sendo 20 horas em sala e as 10 restantes para horas atividades (Braz, 2014).

Ao pontuarmos, quanto à carga horária dos professores, que atuavam nos Centros, a Professora Samya nos esclarece que a carga horária total era de 30 horas semanais, sendo 10 horas destinadas exclusivamente à formação centrada na escola, planejamento e reuniões.

Eu que vinha da rede municipal, era uma outra realidade. Um outro formato de formação continuada. Eu fiquei encantada com a possibilidade, porque eu vinha de uma realidade que eu tinha que fazer formação continuada, mas eu não tinha hora atividade, não era remunerada. Então, que eu me deparei no CEJA com uma proposta definindo o que tinha que ser feito e com tempo para estudar. Eu fiquei encantada com essa proposta (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto de 2023).

O tempo dedicado à formação e ao planejamento era uma exigência para alcançar uma EJA de qualidade social, com o intuito de promover o desenvolvimento humano. Essa concepção e vivência da prática social da Educação se consolida na dimensão da cultura, como destaca Paro (2015).

As diversas formas apresentadas de atendimento adotadas pelos CEJAs, além de fortalecer a formação de uma identidade única desses espaços, também valorizavam as especificidades desse grupo, bem como ressaltavam a importância do diálogo, da construção coletiva e dos saberes compartilhados.

Os CEJAs são utilizados como valiosos recursos para o desenvolvimento do conhecimento científico, oferecendo uma oportunidade para aqueles que não puderam terminar os seus estudos na idade adequada, proporcionando um ambiente personalizado e adaptado às suas necessidades para promover uma aprendizagem significativa, desempenhando um papel fundamental no avanço da cultura e sociedade.

3.3 - Alinhando as concepções de ensino e aprendizagem nos CEJAs

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos foram criados numa perspectiva dialógica, voltando-se para uma construção coletiva com os pares que fazem parte dessa modalidade, prezando pela qualidade do ensino. Nesse espaço, cada estudante tem a possibilidade de realizar seus estudos de acordo com a flexibilidade que melhor lhe convém.

A organização curricular proposta para os CEJAs tem a finalidade de provocar um novo sentido de Educação, que propicie tempos e espaços, que respeitem as especificidades de cada um, realizando suas funções reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, de acordo a determinação do Parecer nº 011/00- CEB/CNE. A esse respeito, a professora Samya nos relata sobre o espaço do CEJA, pensado como uma proposta diferenciada para atender especificamente os estudantes da EJA.

O CEJA, foi um espaço pensado para a diversidade que existe dentro da modalidade. Então, ele foi pensado para ser uma escola diferente das demais escolas, porque foi feito vários levantamentos, inclusive a Secretaria de Estado da Educação. Se não me engano em 2006, eles fizeram um estudo de quais os motivos que contribuía para a evasão na EJA. E aí, foram apresentados vários motivos, a questão da organização do espaço que geralmente eram espaços infantilizados, a questão de o ano letivo ser anual, por exemplo, se você desistisse na metade do caminho, você perdia tudo. No CEJA não, como ele era trimestral, então você fazia três meses, você estudava uma área de conhecimento que era um trimestre dentro do ano civil. Então você fazia uma a área de humanas, linguagem e ciência da natureza junto com a Matemática. Porque se fosse colocar a Matemática separada, não ia dar o tempo do ano civil e também por uma questão pedagógica, eles pensaram na questão pedagógica da Matemática ser a essência, principalmente da área de ciências da natureza (Prof.^a Samya – Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

A constituição dos CEJAs tem como princípio o atendimento ao estudante da EJA, e assume compromisso com a formação humana, o acesso cultural, os avanços na organização do trabalho pedagógico pretendidos nesse ambiente, que visa oportunizar aos estudantes, a participação política e produtiva nas relações sociais, dando significado ao seu aprendizado,

por meio do desenvolvimento da autonomia intelectual, como destaca o relato da professora Marina:

Vamos pegar um ser humano da EJA e compará-lo a um primeiro ano de escola regular. No primeiro segmento do CEJA, a perspectiva desse estudante adulto é completamente diferente de uma criança. A criança tem aquele entusiasmo e alegria, enquanto o adulto já sofreu tudo o que tinha que sofrer de uma sociedade empobrecida no campo educacional, e nós precisamos estar preparados para isso. Uma vez, tive um caso de uma aluna que já estava há um tempo comigo. Um dia, de repente, ela entrou na minha sala e me abraçou, do primeiro segmento, chorando compulsivamente. Fiquei atordoada, né? Ela disse: "Professora, hoje eu posso dizer que estou viva." Eu perguntei: "Por quê?" E ela respondeu que conseguia ler "Mapim", dizia para mim, "eu era cega, e hoje eu peguei um ônibus com meus olhos, não com os olhos dos outros." Esse é o CEJA! Deu vida e significado para essas pessoas (Prof.^a Marina - Entrevista concedida à pesquisadora em julho/2023).

Nesta perspectiva, Freire (1996) aponta que a Educação deve estar voltada para uma formação integral, na qual os educandos possam aprender permanentemente, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentar problemas novos, construindo soluções originais com agilidade.

Mediante esta política curricular, a construção de uma unidade com perspectiva na visão freiriana ressalta:

Dessa forma, deixa claro que o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como aprendizagem não é algo apenas de aluno. "Não há docência sem discência, as duas se explicam, e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25).

A professora Samya destaca que os Centros têm como cunho pedagógico a coletividade, a preocupação não está somente com a trajetória escolar desses estudantes, mas principalmente com trajetórias pessoais e humanas que vivem experiências em todos os espaços ao longo da vida.

O CEJA, ele tinha essa perspectiva acolhedora. Então, os professores, eles eram preparados na formação continuada para saber que se falar assim, você não pode trazer seu filho amanhã. No outro dia mesmo, esse estudante já teria desistido, inclusive, foi apontado como um dos motivos da desistência. Também teve a questão do espaço infantilizado não preparado para os estudantes da EJA, a questão também do currículo não ser com uma sequência linear de conteúdos, porque é isso que a gente tem no regular. No CEJA, não tinha como, porque era outra realidade, pessoas com cinco,

dez, quinze anos sem estudar, então o professor era preparado para olhar quais eram as necessidades desse público e daí em diante pensar no currículo e como que esse currículo ia acontecer (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Neste cenário, professores e estudantes da EJA fazem parte de grupos subalternizados, na medida que são raras as ocasiões em que as autoridades educacionais buscam nos seus saberes fonte de informação e de reflexão para a elaboração de novas proposições curriculares que reconheçam, nos seus fazeres, saberes curriculares a serem levados em consideração.

A interação com diferentes realidades, práticas e concepções curriculares presentes nos CEJAs permite pensar e agir com uma proposta, com o cuidado de trazer para o debate essa pluralidade e buscar soluções suficientemente integradas às possibilidades e necessidades desses grupos.

De acordo com De Certeau (1994), suas concepções estão centradas nas práticas que desafiam o espaço disciplinar do currículo e do cotidiano escolar, mais do que uma grande inovação, são as possibilidades de produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados, evidenciando processos por meio dos quais os "praticantes da vida cotidiana" iludem e usam de modo "não-autorizado" regras e produtos que os poderosos lhes impõem.

3.3.1 - Metodologia dos Centros de Educação de Jovens e Adultos

A metodologia aplicada nos Centros de Educação de Jovens e Adultos está em consonância com os componentes curriculares e as ações desenvolvidas para essa modalidade de ensino, em busca do desenvolvimento de um ensino mais eficiente, reconhecendo a riqueza das experiências dos protagonistas envolvidos nesse processo, demonstrando o valor da pluralidade de saberes e de interesses, frequentes na realidade da EJA.

A postura adotada, quanto à metodologia aplicada, tem como finalidade os conhecimentos que permitam o crescimento pessoal, sendo necessário que os professores utilizem os princípios legais, políticos, filosóficos e pedagógicos que possam transformar o ensino e a aprendizagem em instrumentos legítimos para a promoção e aprimoramento dos jovens e adultos como pessoa.

Incorporar às práticas curriculares cotidianas de temas diversos, trabalho interdisciplinar e valorização dos sujeitos e de seus saberes é procedimento central na prática pedagógica dos Centros. Outro aspecto se refere à articulação do ensino, à realidade do estudante, a partir da

construção de significados, restabelecendo o potencial e desenvolvimento da demanda como prioridade da proposta do CEJA.

Neste contexto pedagógico, ao analisarmos a Agenda de 2012, do CEJA Antonio Casagrande, é apresentada a metodologia adotada, denominada de Método do Arco, que visa promover o envolvimento coletivo, partindo do princípio que o estudante é um agente ativo.

Com base no esquema representativo do Método do Arco (Figura 18), de autoria de Charles Meguerez (1960), a metodologia ancora-se na problematização, visando à perspectiva de transformação, tanto individual, quanto social.

Figura 8: Esquema representativo do Método do Arco de Meguerez.



Fonte: Agenda do CEJA Antonio Casagrande, 2012, p.9.

O método Arco de Meguerez, aplicado como metodologia ativa de ensino, teve sua origem em 1960, e caracteriza-se como uma problematização, cuja estratégia no processo de ensino e aprendizagem possibilita aos estudantes e professores da EJA interagir, dialogar, confrontar ideias e principalmente reconstruir conceitos anteriormente adquiridos, que podem ser reelaborados por meio das reflexões sobre as percepções, vivências e experiências do cotidiano.

O método tem como ponto de partida a realidade vivenciada pelo estudante e compreende os seguintes passos:

1. Observação da realidade: Inicialmente, o estudante é orientado a compartilhar suas percepções pessoais, com ênfase no levantamento de problemas como foco principal;
2. Pontos chave: No segundo momento, mediante a identificação dos problemas, são definidos diversos pontos-chave, a partir dos quais se prioriza aquele de maior importância e necessidade;
3. Teorização: No terceiro momento, a função do professor se faz muito importante, pois o mesmo incentiva a participação ativa dos estudantes, proporciona o acesso ao conhecimento científico (leitura, vídeos, revistas, palestras e outros) e, dessa forma, os estudantes podem construir seus próprios conceitos em relação ao ponto chave estabelecido;
4. Hipóteses de solução: Na hora em que a realidade é confrontada com a teorização, o estudante é levado à quarta fase, que envolve a formulação do cenário para o problema em estudo. Nesse momento, os estudantes elaboram possíveis soluções para os desafios e utilizam a realidade como fonte de aprendizado e de mudança.
5. Aplicação à realidade: Nessa última etapa, o estudante coloca em prática as soluções que o grupo identificou como as mais viáveis. Nesse processo, aprende a generalizar o conhecimento adquirido, tornando-o aplicável a situações diversas, além de desenvolver a habilidade de discernir em que circunstâncias a aplicação não é possível ou conveniente, sendo capaz de fazer a escolha adequada.

O método do Arco baseia na aprendizagem significativa, quando os estudantes podem relacioná-la com suas experiências e contextos de vida. Em particular, na EJA, que geralmente os estudantes trazem uma bagagem de vida que pode ser aproveitada para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, encorajando os mesmos a identificar e refletir sobre os desafios do cotidiano.

No processo de ensino e aprendizagem da EJA, o ato de problematizar pauta-se no pensamento de Freire (1996) e ancora-se na concepção crítica e dialética, como uma proposta que implica nas ações do cotidiano, relacionadas ao respeito à vida, à dignidade, à cidadania e à humanização que permite, por meio da prática social, desvendar a realidade para transformá-la de forma consciente.

Ao considerar o método, observa-se a promoção e a participação ativa dos envolvidos, incentivando-os a buscar soluções para os desafios que enfrentam, reforçando a autoconfiança dos estudantes, e também os capacita a se tornarem agentes de mudança perante a sociedade. A esse respeito, Freire (1996, p.49.) enfatiza que cabe ao “professor descobrir a melhor maneira de a partir do conhecimento cultural do aluno ensinar o conhecimento escolar num processo onde o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando.”

Neste cenário, o professor, nos Centros de EJA, tem a função de atuar como um agente de transformação social e mediador, que, por meio da Educação, pode combater problemas sociais e promover a construção de relações de confiança, permitindo que o estudante se perceba e viva como um ser social na promoção da cidadania, capacitando os estudantes a se tornarem cidadãos ativos e conscientes de seu papel na sociedade.

3.4 - A formação continuada docente nos CEJAs

A formação de professores destinada à EJA desempenha um papel essencial na promoção de uma Educação de qualidade, por meio desse processo, adquirem competências e desenvolvem habilidades necessárias para estruturar didáticas que resultem no desempenho significativo dos estudantes no ambiente escolar. Qualificar os profissionais envolvidos neste processo, implica na oportunidade de repensar a prática pedagógica, proporcionando a melhoria da qualidade do ensino dentro desse contexto educacional.

Contudo, não devemos nos esquecer de que a história da Educação de Jovens e Adultos é carregada de marcas de esquecimento no preparo e formação dos professores que atuam nela. Os mesmos enfrentam diariamente uma série de desafios no que diz respeito aos contextos de aprendizagem, buscando respeitar os conhecimentos, saberes e vivências desse público.

A compreensão da demanda e da reformulação pedagógica ressalta a dimensão do desafio, visto que só reformulando e reavaliando posturas, práticas e teorias, do professor da EJA, que o mesmo será capaz de efetivar as mudanças que são esperadas dele. Nesse aspecto, Freire afirma:

“Na sua prática cabe ao professor descobrir a melhor maneira de a partir do conhecimento cultural do aluno ensinar o conhecimento escolar num processo onde o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significado na vida do educando” (Freire, 1996, p.49).

No que diz respeito à formação de educadores, Arroyo (2006) afirma que, para trabalhar com a EJA, o docente deve ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos, em particular, do direito à Educação que está relacionado aos demais, bem como ter ciência de que a modalidade possui uma longa jornada, na qual se tem lutado pela inclusão social, política e cultural.

Ribeiro (2009) aponta que na relação pedagógica da EJA:

Educador e educando reúnem marcas identitárias semelhantes e ao mesmo tempo singulares. É como se esses sujeitos compartilhassem, o encontro de diversas experiências: o encontro da desigualdade de oportunidades; da negação do direito à Educação e à formação; o encontro das jornadas duplas ou triplas de trabalho; o encontro do desemprego ou do subemprego; e consequentemente, o encontro da luta pela afirmação do direito na busca de construção de um projeto apropriado aos diferentes segmentos marginalizados a quem a EJA se destina (Ribeiro, 2009, p.44).

Em conformidade com o autor, evidencia-se a relevância da formação continuada no exercício da docência, principalmente na modalidade da EJA, sendo possível oportunizar o aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e estratégias pedagógicas que sejam adequadas às necessidades específicas desse grupo social.

Com esse aprimoramento, os professores estarão mais preparados para compreender as necessidades e realidades dos estudantes jovens e adultos, para lidar com as particularidades de suas trajetórias de vida, respeitando seus saberes prévios e criando estratégias de ensino que sejam significativas.

De fato, a EJA demanda do professor, mais do que conhecimentos disciplinares, sendo fundamental que as práticas educativas dessa modalidade de ensino estabeleçam uma conexão clara entre os conteúdos ministrados e sua aplicação prática no cotidiano dos estudantes. Ao fazer essa conexão, o professor torna o aprendizado mais significativo, fazendo a ponte entre os saberes prévios e (re)construindo-os para a compreensão do conhecimento científico.

A formação continuada, além de complementar as lacunas existentes, oportuniza ao profissional acompanhar as mudanças que acontecem dentro do ambiente escolar. Ao considerar a bagagem cultural, os saberes e as experiências compartilhadas, o professor da EJA desempenha um papel essencial no desenvolvimento de uma Educação mais inclusiva, permitindo que os estudantes se tornem coparticipes na construção do conhecimento e da sociedade como um todo.

Almeida (2010) ressalta que, ao conceber a escola como lugar que produz conhecimento, a história das disciplinas escolares deve ser contemplada como parte da cultura

escolar, considerando que nos remete a compreensão das relações estabelecidas com o exterior, a cultura e sociedade. É possível afirmar que as relações estabelecidas entre professor, aluno e cultura escolar contribuem no processo de construção do conhecimento e amplo alcance social (Almeida, 2010, p.16).

Nessa perspectiva, a história da criação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs), no desenvolvimento de conhecimentos científicos, associa-se aos saberes provenientes da cultura escolar, como forma de atender a essa modalidade de ensino, fortalecendo uma conexão direta entre os profissionais. Isso, por sua vez, assegura o entendimento que a melhoria da qualidade do ensino não deve preceder a profissionalização e o reconhecimento público do magistério.

A determinação como prioridade dos programas de formação continuada foi estabelecida na LDB 9.394/96, como ponto de partida para viabilizar mudanças consideráveis na qualificação dos profissionais do ensino e nos processos de aprendizagem. No Plano Nacional de Educação encontram-se referências para criação de um sistema de Educação continuada, associado à avaliação do desempenho e à valorização salarial dos docentes (Ferreira; Albuquerque; Leal, 2007, p.33-35).

Em Mato Grosso, a implementação dos Centros, por meio de Portarias, como a 454/2012, estabeleceu uma organização pedagógica e administrativa com identidade própria, tais como: a contratação de docentes com dedicação exclusiva e ter disponibilidade mínima de dois turnos de trabalho. Isso acentuou a importância da formação continuada para EJA.

Ainda em conformidade com a Portaria 454/2012, aponta a necessidade do fornecimento de cursos definidos em parceria com a Superintendência de Formação da SEDUC/MT, para serem executados todos os anos, tendo como pré-requisito, os professores lotados nessas unidades escolares (Oliveira, 2021).

Como parte da estrutura da implementação administrativa e pedagógica da formação continuada nos CEJAs, foram estabelecidos os Ciclos de Estudos e, também, o projeto da Sala do Educador, com o propósito de valorização dos profissionais e fortalecimento da qualidade da oferta de aprendizagem, como aponta a figura 9, que retrata os encontros realizados na unidade CEJA Licínio Monteiro.

Figura 9: Ciclos de Estudos.



Fonte: Arquivo do CEJA Licínio Monteiro, 2015.

Os Ciclos de Estudos, organizados pela equipe gestora da escola, aconteciam nos Centros e normalmente ocorriam em três dias. Tinham o propósito de apresentar a proposta pedagógica dos CEJAs para capacitar os protagonistas envolvidos nesse contexto, possibilitando o desenvolvimento de habilidades para trabalhar com os estudantes da EJA. A formação em questão era de caráter obrigatório, sendo pré-requisito para os profissionais que desejassem atribuir nessas unidades de ensino.

Como apontado por Braz (2014), os Ciclos de Estudos da EJA tinham como finalidade oferecer a formação contínua, e essa iniciativa estava de acordo com o conjunto de políticas introduzidas, em 2009, pela SEDUC/MT. Representavam um espaço dedicado ao diálogo, acerca dos desafios enfrentados ao lidar com a diversidade e, sobretudo, reafirmar o compromisso com uma abordagem pedagógica diferenciada, destinada a atender às particularidades da EJA no âmbito estadual.

Antes da atribuição de aulas no CEJA, havia o ciclo de estudos onde era apresentada a proposta administrativa pedagógica e a realidade da Educação de Jovens e Adultos, bem como a importância de se envolver e comprometer-se com este público, que historicamente havia sido excluído do sistema educacional uma perspectiva orgânica como deveria ser, no entanto, não é em relação às demais unidades escolares do Estado, pois com o que nos deparamos é uma fragmentação das funções e ações realizadas (Oliveira, 2021, p.89).

No que se refere ao projeto Sala do Educador, o mesmo almejava dialogar com literaturas e autores que buscassem compreender a trajetória da EJA, evidenciando as necessidades desse grupo social e os marcos legais conquistados, podendo ser vistos como a representação da cultura escolar do CEJA.

Segundo a Portaria 454/2012, estabelecida para os CEJAs, a distribuição do tempo para atividades do professor, prescrevia as 10 horas atividades, organizadas da seguinte forma: 1 hora para reuniões pedagógicas, 2 horas para grupos de estudo, 3 horas para formação continuada por meio do projeto Sala do Educador e 4 horas, destinadas ao planejamento das ações, destacadas na Figura 10.

Figura 10: Formação continuada do Projeto Sala do Educador



Fonte: Arquivo do CEJA, Licínio Monteiro, 2016.

Nesses encontros, como apresentado na imagem, os temas eram desenvolvidos em diferentes reuniões e os estudos teóricos aconteciam por meio de palestras, seminários e oficinas, por grupos distintos, objetivando proporcionar aos profissionais da Educação as ferramentas necessárias para enriquecer sua prática pedagógica.

Dentro deste contexto, a Sala do Educador era organizada pela gestão pedagógica da escola e o coordenador pedagógico era o responsável por mediar esses encontros semanais onde eram realizados estudos teóricos e atividades práticas. Oliveira (2021, p.49) ressalta que a formação continuada, Projeto “Sala do Educador”, ficaria sob a responsabilidade da coordenação pedagógica, a sistematização dos estudos, como demonstra na figura 11, os temas desenvolvidos nas formações.

Figura 11: Cronograma Geral

7. CRONOGRAMA GERAL		
ORGANIZAÇÃO	TEMAS	GRUPOS
01	PLANEJAMENTO	Coletivo da escola
02	FORMAÇÃO CONTINUADA	Coletivo da escola
03	GRUPO 1 – FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CREMIO ESTUDANTIL: •Participação Democrática; •Participação para prevenir a violência; •Defender os interesses individuais e coletivos dos alunos; •Motivações sociais comuns	Membros Coordenadores
04	GRUPO 2 – CRIMES CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE/ ECA: •Violência sexual; •Abuso sexual; •Exploração sexual	Membros Coordenadores
05	GRUPO 3 – VALORES HUMANOS, EDUCAÇÃO AMBIENTAL/SUSTENTABILIDADE: •Reaproveitamento alimentar; •reciclagem de resíduos sólidos; •Reaproveitamento de resíduos líquidos; •Compostagem (adubo orgânico)	Membros Coordenadores
06	GRUPO 4 – HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE MATO GROSSO – TEORIA: •Os primeiros bandeirantes; •Surgimento dos primeiros núcleos habitacionais; •Surgimento das cidades; •Governadores; •Economia	Membros Coordenadores
07	GRUPO 5 – DROGAS LICITAS E DROGAS ILICITAS/TEORIA: •Prevenção; •Combate	Membros Coordenadores
08	GRUPO 6 – ERGONOMIA 17 E O PERFIL DA ESCOLA:	Membros Coordenadores
09	GRUPO 7 – TECNOLOGIA ASSISTIVA (MATERIAIS ADAPTADOS): •Orientação e Mobilidade; •Desenvolver habilidades e competências do aluno diante de sua necessidade; •Expressão do pensamento por meio da Musicalidade	Membros Coordenadores
10	GRUPO 8 – AÇÃO INTERVENTIVA NA EJA PARA OS JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE: •Resgate do interesse dos jovens pela sala de aula; •Resgate dos valores; •Violência (Bullying); •Direitos Humanos e cidadania	Membros Coordenadores
11	SOCIALIZAÇÃO	Todo o coletivo da escola
12	AÇÃO PEDAGÓGICA	O coletivo da escola e ou grupo
13	ENCERRAMENTO: AVALIAÇÃO E AUTO-AVALIAÇÃO	Todo o coletivo da escola

Observação: Como esta proposta é flexível, deve ser sempre adaptada e readaptada, segundo as características dos participantes e das mudanças que poderão ocorrer ao longo do ano.

Fonte: Sala do Educador do CEJA Almira de Amorim Silva, 2013.

No documento, observam-se os temas e a configuração dos grupos de formação no Projeto da Sala do Educador, com perspectivas de uma formação continuada, com o compromisso de capacitar os profissionais atuantes na EJA e construir uma proposta pedagógica eficaz para atender, de maneira crítica, responsável e ética, as particularidades dos estudantes jovens e adultos.

A SEDUC/MT, com o intuito de potencializar as ações referentes às políticas do CEJA, promoveu, no ano de 2009, um processo seletivo no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPRO) de Cuiabá, visando à construção de um projeto de formação continuada, que contemplasse os profissionais da Educação, respeitando as especificidades, possibilitando uma discussão sobre as políticas públicas educacionais.

Nesse processo de construção da política de currículo da EJA, a SEDUC/MT buscou apoio de duas conceituadas professoras, advindas do Rio de Janeiro. A professora Dra. Jane

Paiva é uma renomada pesquisadora em Políticas Públicas e uma das fundadoras do primeiro Fórum de EJA do Brasil, sediado no estado do Rio de Janeiro. Por sua vez, a professora Dra. Inês Barbosa de Oliveira possui um amplo conhecimento no campo curricular, com especificidades na modalidade da EJA.

Para fortalecer o grupo, também contratou o professor Dr. Luís Passos, um estudioso no campo dos movimentos sociais, com conhecimento nas áreas da EJA e Educação Popular. Sua vasta experiência, sabedoria e conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória foram essenciais para a abordagem da EJA, dentro do contexto mais amplo dos movimentos sociais.

A presença desses pesquisadores, oportunizou o processo de construção de currículo mais direcionado, visando atender às especificidades da EJA e promover uma Educação mais inclusiva para os estudantes em busca de aprendizado e desenvolvimento pessoal.

As mudanças provocadas podem ser assumidas como o desenvolvimento da identidade cultural na EJA e percepção de que esses avanços geram possibilidades capazes de interferir na realidade desse ambiente, gerando novos saberes. As ações e cada indivíduo não são apenas um objeto da história, mas seu sujeito igualmente, constatando-se, não para se adaptar, mas para mudar a História, a cultura e a política (Freire, 1996, p.76-77).

Nessa perspectiva, o entendimento provocado no processo da realização ou proposições de novos projetos, abrangendo a formação continuada de professores, na rede estadual de ensino, reflete o envolvimento de pautas relacionadas às ações democráticas, políticas públicas adotadas para os Centros, propondo reformas curriculares e concepções que priorizam ações mais críticas e reflexivas que valorizam o docente, com a garantia de melhoria da qualidade do ensino público, como forma de reafirmar o compromisso e a intencionalidade de fortalecimento do desenvolvimento social do grupo.

3.5 - Os cursos de formação docente na EJA

Ao delinear algumas reflexões para melhor compreensão do perfil e da formação dos profissionais da EJA, se faz necessário reconhecer as especificidades inerentes a essa modalidade de ensino, estabelecendo parâmetros para orientar uma política específica para a formação dos profissionais, como destaca Arroyo (2006, p.18), ao afirmar que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção.”

Deste modo, a proposta dos CEJAs reconhece os saberes que os jovens e adultos trazem ao longo de sua vida, considerando que os currículos são construídos, a partir das vivências individuais e coletivas, valorizando os conhecimentos adquiridos. Com esse olhar, considera-

se que os profissionais envolvidos, nesse horizonte, também são sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem por toda vida (Paiva, 2012).

Neste estudo, nosso intento é reconstituir as memórias das experiências educacionais, proporcionadas pelos CEJAs, bem como enfatizar o conhecimento que foi construído ao longo do Ciclo de Estudo e durante o desenvolvimento do Projeto Sala do Educador, que evidencia a consolidação de práticas pedagógicas coerentes para essa modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, os temas abordados durante a formação continuada, no Ciclo de Estudo, tinham, como propósito, capacitar e reafirmar a proposta pedagógica dos CEJAs, habilitando os profissionais para atender os estudantes da EJA, como aponta o certificado da Professora Samya (Figura 12), que dedicou parte de sua vida profissional à EJA e socializou conosco, durante a entrevista, os temas explorados durante o curso.

Figura 12: Certificado Ciclo de estudo da EJA, 2011.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE TANGARÁ DA SERRA
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CEJA
ANTÔNIO CASAGRANDE

Certificado

Certificamos que Samya Maria Lopes de Oliveira
participou do **Ciclo de Estudo do CEJA**, realizado nos dias 24, 25 e 26 de
novembro de 2011, com duração de **12 horas**.

Tangará da Serra-MT, 26 de Novembro de 2011

Izabel Donizete Cestari de Arruda
Diretora

Data	TEMAS ABORDADOS	
	Atividade	Horas
24/11	1. Res. 003/CNE e Res. 180/2000 CEE 2. Instrução Normativa 017/2011 - atribuição de para efetivo; 3. Portaria 451 e 452/2011- atribuição no CEJA-	4
25/11	4. Edital de seleção nº 005/2011 5. Regra de Funcionamento do CEJA 6. Proeja	4
26/11	7. Organização Curricular e Metodológica do CEJA 8. Organização Curricular das Áreas de Conhecimento, 1º segmento e Sala de Recurso. 9. Organização Administrativa.	4
Carga horária total		12

REGISTRO SOB

Nº 924 LIVRO Nº 01
Página nº 26
Em 26 de novembro de 2011
Carga horária: 12 horas

[Assinatura]
Resp. pelo registro

Fonte: Arquivo pessoal – Prof.ª Samya, 2011,

O documento destaca a temática, “Ciclo de Estudo do CEJA”, realizado no período de 24 a 26 de novembro de 2011, com carga horária de 12 horas. O curso foi realizado no CEJA Antonio Casagrande, abrangendo os temas sobre as Resoluções nº003/CNE e 180/CEE; a Instrução Normativa 017/2011; as Portarias nº451 e 452/2011; o edital de seleção nº 005/2011; Regra de Funcionamento do CEJA; Proeja; Organização Curricular e Metodologia do CEJA; Organização Curricular das Áreas de Conhecimento; 1º segmento e Sala de Recurso e a Organização Administrativa.

Durante a entrevista, a professora Samya relata que esses momentos de estudo eram ofertados durante três dias e organizados pela equipe gestora da escola, composta pela diretoria, coordenação pedagógica, os coordenadores de área e a secretaria. As estratégias desenvolvidas no curso eram aprofundadas, com o propósito de apresentar aos participantes a identidade da modalidade de ensino, que continha uma grande diversidade, em relação a quem são e quais são as necessidades de aprendizagem desse público. Em relação à metodologia, a professora Samya destaca:

Vou falar do que eu participei, o primeiro em 2011. Eram três dias e aí era organizado pela equipe gestora, no caso a direção, a coordenação pedagógica, os coordenadores de área e a secretaria. A metodologia era então pensada, primeiro, na questão de mostrar para os participantes quem são os jovens e adultos, que têm uma diversidade muito grande. Quem são e quais são as suas necessidades de aprendizado. Eu lembro que em 2011, inclusive, eu coloquei isso no meu trabalho e não se falava de ROP (Regra de Organização Pedagógica), se falava de Regra de Negócio. Tanto é que quando eu escutei a primeira vez, eu falei: "Como assim regra de negócio? Como assim? O que vai à escola é um negócio?" Falei para a coordenadora pedagógica, aí a coordenadora pedagógica não tinha parado pra pensar nesse caso e falei: " Questiona esse pessoal lá na Seduc! Onde se viu a EJA pensada a partir das ideias de Paulo Freire, falar de regra de negócio, aí que tiraram a nomenclatura de Regra de Negócio e colocaram o ROP" (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

A professora Samya participou efetivamente da formação continuada da EJA e nos apresenta outro Certificado (Figura 13) que destaca mais uma etapa do “Ciclo de Estudo do CEJA”, realizado no período de 30 de outubro a 02 de novembro de 2012, abordando os seguintes temas: o Sujeito da EJA e o perfil do profissional do CEJA; Regras de Organização Pedagógicas (ROP); Organização Curricular e Metodológica do CEJA; Práticas Pedagógicas do CEJA; Coordenação de Área: Função da coordenação de área; organização da área de conhecimento; horários, planejamento, temas, subtemas, oficinas, plantão, grupo de estudo e sábado cultural; Técnico e Apoio Administrativo Educacional: Atribuição de cada função e

organização administrativa do CEJA Antonio Casagrande, Estudo das Portarias do CEJA 2013 e Ensino Médio Profissionalizante do PROEJA.

Figura 13: Certificado Ciclo de estudo da EJA, 2012.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
ASSESSORIA PEDAGÓGICA DE TANGARÁ DA SERRA
CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CEJA
ANTÔNIO CASAGRANDE

Certificado

Certificamos que **Samya Karla Lopes de Oliveira**
participou do curso **Ciclo de estudo do CEJA**, realizado no período de 30, 31 de
outubro e 01 de novembro de 2012.

Tangará da Serra-MT, 01 de novembro de 2012

Rosenilda Gragel Oliveira
Diretora

João Paulo da Silva
COORDENADOR

Samya Karla Lopes de Oliveira
PARTICIPANTE

Ciclo de estudo do CEJA

CEJA Antonio Casagrande
Número: 2442/12
Página: 29
Livro: 06
Tangará da Serra 01 de Novembro de 2012

DIA 30 DE OUTUBRO
Temas:
Sujeito da EJA e perfil do profissional do CEJA – professor Alex Andrade
Regras de Organização Pedagógica (ROP) – professor João Paulo da Silva
Organização Curricular e Metodologia do CEJA – professora Silene Macedo Melo

DIA 31 DE OUTUBRO
Temas:
Práticas Pedagógicas do CEJA.
Coordenação de Área: Função da coordenação de área; organização da área de conhecimento; horários, planejamento, temas, sub-temas, oficinas, plantão, grupo de estudo e sábado cultural;
Técnico e Apoio Administrativo Educacional: Atribuições de cada função e organização administrativa do CEJA Antonio Casagrande

DIA 01 DE NOVEMBRO
Temas:
Estudo das Portarias do CEJA 2013 – Marionice Santana da Silva e Rosenilda Gragel Oliveira
Ensino Médio Profissionalizante PROEJA – Geni Conceição Figueiredo

Carga horária 12h

Fonte: Arquivo pessoal – Prof.^a Samya, 2012.

A professora, ainda destaca que começou a ministrar aulas no CEJA, em 2011, no entanto ressalta que o primeiro curso do Ciclo de Estudo foi organizado e executado pelo CEFAPRO, em parceria com os representantes do Fórum da EJA.

Então, o CEJA surgiu em 2008. Eu ainda não estava na rede estadual, mas pelo que tenho conhecimento, os primeiros ciclos foram organizados pela Seduc, o órgão central, especificamente pela Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, em colaboração com os militantes do Fórum de EJA. Esses membros do Fórum de EJA estavam nas unidades que inicialmente ofereciam a EJA antes de se tornarem CEJAs, pois muitos dos CEJAs foram criados com base na experiência das instituições que já ofereciam a EJA. Por exemplo, posso mencionar que o Almira nunca foi uma escola de ensino médio regular. O famoso "Almirinha" sempre foi uma instituição que oferecia exclusivamente a EJA, era uma escola pequena, no CPA, ouvi de relatos de

colegas. Eles tinham apenas duas ou três salas de aula em um espaço reduzido, e os estudantes frequentavam as aulas em um esquema de rodízio. Portanto, o Almira, em sua história, tornou-se uma escola regular somente em 2021, quando passou a fazer parte da rede de ensino da EDIEB. Até então, nunca tinha sido uma escola de ensino médio regular (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

O “Ciclo de Estudo”, ofertado aos profissionais da EJA, era constante e ofertado, anualmente, como aponta o Certificado (Figura 14) da Professora Lucilene, que reuniu todos os Centros de Educação de Jovens e Adultos de Cuiabá e Várzea Grande, com uma formação unificada que ocorreu nos dias 12 e 13 do mês de dezembro. Neste evento, houve a apresentação dos CEJAs de Cuiabá e Várzea Grande e, posteriormente, como programação, Palestra e Mesa redonda, abordando as seguintes temáticas: a perspectiva da Educação no Estado de Mato Grosso; o papel dos CEFAPROs; políticas públicas para a EJA; a diversidade na EJA e assessorias pedagógicas.

Os temas discutidos deram ênfase na Proposta Pedagógica dos CEJAs, organização, estrutura e funcionamento; Formas de oferta (Disciplina, Exame on-line, por área de conhecimento), ROP, Perfil do Educando e a Evasão/Abandono/Desistência, o Perfil do profissional específico (técnica) e Metodologia (oficina pedagógica, sábados culturais, tema gerador); Avaliação (registro, relatórios), Sistema (SigEduca) e Semana Pedagógica (a importância para os Técnicos), assuntos relacionados à prática cotidiana da EJA.

Figura 14: Certificado Ciclo de estudo da EJA, 2013.



Fonte: Arquivo pessoal – Prof.^a Lucilene, 2013.

Os documentos indicam que a formação, proposta no Ciclo de Estudo, permitiu que os professores tivessem a oportunidade de reconhecer o universo da diversidade na EJA e compreender a proposta pedagógica desenvolvida pelos Centros, bem como realizar a formação permanente e continuada, visando à valorização, significação e a qualidade na oferta de ensino e aprendizagem da EJA. Segundo Freire (1996, p. 26), a “verdadeira aprendizagem” ocorre, quando os educandos se tornam “sujeitos reais da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito no processo”.

Compreender o cenário dessa modalidade de ensino envolve o desafio da sua ampla diversidade, com turmas compostas por indivíduos de variadas faixas etárias e pertencentes a diversas ocupações, porém esses estudantes compartilham um mesmo objetivo que é a conclusão de seus estudos e a busca por serem cidadãos plenos e reconhecidos na sociedade.

Os relatos da Professora Samya corroboram nesse sentido:

O objetivo do Ciclo de Estudo era apresentar aos profissionais que desejavam trabalhar no CEJA como o funcionamento do mesmo ocorria, e a partir disso, o profissional tinha a prerrogativa de escolher se desejava ou não trabalhar no CEJA. Portanto, o Ciclo de Estudo era estabelecido como um pré-requisito para trabalhar no CEJA. Pelo menos, no primeiro ciclo em que participei em 2011, ele tinha esse objetivo. Quando se tratava da contagem de pontos na atribuição, lembro que os professores eram questionados se tinham participado do Ciclo de Estudo e se compreendiam seu funcionamento. Após isso, os professores assinavam um termo de compromisso, o qual estava estabelecido na portaria do CEJA que fazia parte da proposta pedagógica dos Centros de EJA em Mato Grosso. Inclusive, eu me lembro de como ele ocorria todos os anos. Alguns colegas reclamavam em relação a esse Ciclo de Estudo. Diziam: "Ah, estou cansado de fazer esse Ciclo de Estudo. Todo ano é a mesma coisa, com apenas algumas alterações." Geralmente, essas alterações se sobrepõem à portaria do CEJA, pois ao longo dos anos, infelizmente, a proposta passou por modificações. Isso era apresentado durante o Ciclo de Estudo. Quando fui para a Seduc, não antes, foi quando integrei a equipe gestora do Antônio Casagrande, como coordenadora pedagógica, perguntei para os colegas da equipe gestora sobre por que era necessário realizar o Ciclo de Estudo todos os anos. Eles me explicaram, dizendo: "Samya, é porque precisamos considerar as pessoas novas que estão tendo contato pela primeira vez com a proposta do CEJA, e também, devemos reafirmar que para trabalhar no CEJA, é preciso concordar com a proposta pedagógica (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

A perspectiva apresentada, neste estudo, ancora-se na formação centrada na escola, enquanto instrumento necessário para compreender o trabalho do professor, no processo da construção do conhecimento pedagógico, no contexto escolar. Essa formação centrada na instituição deve acontecer no ambiente escolar, priorizando a colaboração, as necessidades e os interesses dos professores que compartilham da construção do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

De acordo com Imbernón (2005), a formação centrada no ambiente escolar:

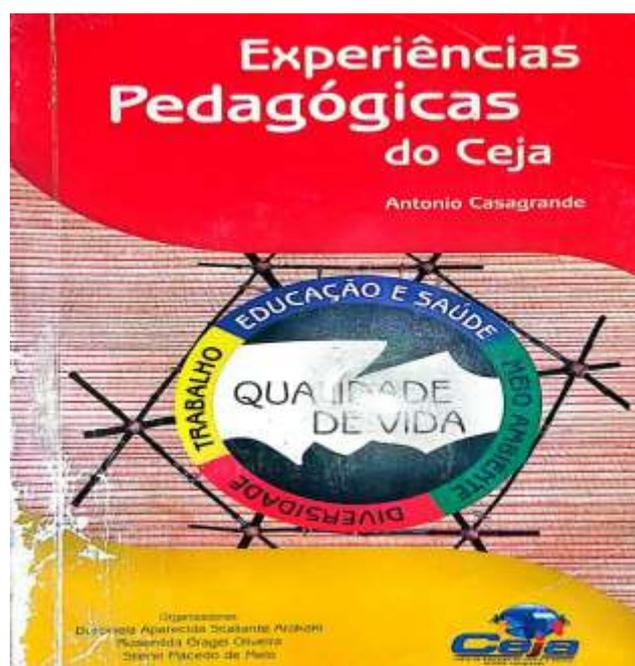
Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-lo, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (Imbernón, 2005, p. 80).

Outro destaque durante a formação dos profissionais da EJA refere-se à Sala do Educador, consolidada no período de 2008 a 2016, que tinha a finalidade de fortalecer a proposta didático-pedagógica da EJA. Segundo os relatos da Professora Samya, o projeto culminou na elaboração de produções científicas, publicadas em volumes únicos, destacando as temáticas contempladas ao longo do período de formação.

O CEJA Antonio Casagrande, desde sua implantação, em 2009, organizou uma coletânea das experiências pedagógicas vivenciadas na instituição, como resultado da formação continuada. A obra intitulada “Sala de Professor”, visava preparar o profissional para responder a realidade vivida em sala de aula, sanar as dificuldades, com intervenções positivas no processo de ensino e aprendizagem da EJA.

A primeira edição “Experiências Pedagógicas do CEJA”, publicada em 2010 pela editora Ideias, foi organizada pelas professoras Dulcinéia Aparecida Scaliente, Rosenilda Gragel Oliveira e Silene Macedo de Melo, pertencentes ao município de Tangará da Serra, conforme Figura 15.

Figura 15: Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande



Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya - Editora Ideias 2010.

O Centro Antônio Casagrande foi criado para atender ao grande número de estudantes que careciam da necessidade de completar seus estudos. Em seu início, a escola contava com oito salas que ofereciam o Ensino Fundamental e Médio. Posteriormente, houve a ampliação do espaço com o sentido fundamental de acolher e reconhecer as especificidades da EJA e disponibilizar formas diferenciadas de atendimento.

No ambiente destas formações, as temáticas destacam assuntos diversificados que abrangem Educação e Saúde, Meio Ambiente, Diversidade e Trabalho, como aponta o Quadro 3.

Quadro 3: Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande

Temas	Objetivos	Autores
A importância da relação interpessoal na valorização da diversidade na EJA.	Demonstrar a importância da relação interpessoal na construção do conhecimento.	Adriana Palhana Moreira Leticia Romagna Gonzáles
Relação professor x aluno no ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.	Mostrar o avanço dos estudantes da EJA na disciplina de Matemática, desencadeando a importância da relação professor x aluno para acontecer a aprendizagem significativa.	Altair Ribeiro de Oliveira
A prática da leitura em língua espanhola na Educação de jovens e adultos.	Discutir o papel da compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira na EJA.	Ana Brígida de Almeida Domingo Leonilda de Oliveira
Experiências corporais em Educação Física escolar no centro de Educação de Jovens e Adultos- Antonio Casagrande.	Abordar temas sobre as experiências corporais em Educação Física vividas por educadores e educandos no centro.	André Luiz de Jesus
O desafio do trabalho interdisciplinar por área de conhecimento no CEJA: grupo de trabalho/trabalho em equipe.	Desenvolver a conscientização do trabalho em equipe para concretização do processo de ensino-aprendizagem na EJA.	Aparecida Amaro Machado Odete Maria Gabe
Diversidade em eventos culturais na Educação de Jovens e Adultos.	Refletir sobre a diversidade, respeitar e aceitar o diferente na sociedade como ser humano.	Carlos Alberto Nascimento
A arte como instrumento social.	Mostrar a importância ecológica da reciclagem em brinquedos educativos e divertidos.	Cíntia Angélica da Silva Alves Rosângela Socorro Prates Silva
Evasão no ensino da EJA do I e II segmentos da escola CEJA Antonio Casagrande.	Relatar os motivos que os estudantes são faltosos e desistentes e buscar solução para que os mesmos sintam motivados para o retorno.	Claudenice Rodrigues Martins Lucelia Ramos de Souza
Trabalhando com as	Trabalhar a autoestima e estimular a	Cíntia Angélica da Silva

dificuldades de aprendizagem no CEJA.	satisfação pela leitura.	Alves Claudete Ceron Mariano
Educação e Saúde: a importância da flexibilidade para os do CEJA.	Mostrar alguns efeitos biológicos do envelhecimento e desenvolver o tema flexibilidade como componente para aptidão física.	Danielli Rodrigues Greco Mendes Lucy Pimenta da Silva
Ensinar a ler e escrever na EJA.	Trabalhar as dificuldades da leitura e escrita dos estudantes e testemunhar a emoção de um adulto que escreve a sua primeira palavra ou lê.	Delair Maria Parizotto Naide Ribeiro de Campos
Autoestima e idade influenciam na aprendizagem de uma língua estrangeira?	Evidenciar os desafios encontrados no processo de aprendizagem de língua inglesa.	Denise Aparecida Ferreira Vidal Hammes Francinete Rosa Ribeiro
Vírus e sua relação com a saúde humana.	Apresentar aos estudantes da CEJA a importância do vírus e mostrar o valor do saneamento básico na contenção de doenças.	Eliege Demaman Sguarezi João Paulo da Silva
Educação Ambiental e práticas pedagógicas na Matemática.	Perceber a importância da preservação do meio ambiente e notar a presença da Matemática em seu cotidiano.	Fernanda Rauber Anschau Eliege Demaman Sguarezi
O ensino de ciências e biologia no CEJA: numa perspectiva extrassala de aula.	Buscar integrar a experiência de vida com conteúdo abordados em sala.	Gércima Maria da Cruz Alves
Energia elétrica da produção de consumo – uma questão de consciência na EJA.	Apresentar propostas de trabalho interdisciplinar para ressignificar alguns conceitos de produção e consumo de energia elétrica.	Hugo Ricieri Barboza Zanatta
Ensinando os alunos a preparar uma alimentação a partir da soja.	Oportunizar a aprendizagem do valor nutricional da soja e aprender a fazer alguns alimentos à base desse produto.	Jersira Poletto de LA Bandeira Poliana N. Ferreira Leite
Dificuldades de ensino-aprendizagem e as práticas educativas do CEJA.	Refletir sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem relacionado às práticas educativas do CEJA.	Jocnil Wilson Pedroso Alves Maria José Lopes da Silva Filha
Interdisciplinaridade como instrumento pedagógico na Educação de Jovens e Adultos.	Desenvolver discussão sobre a interdisciplinaridade e enfatizar a sua importância para a aprendizagem significativa no CEJA.	Danielle de Pádua Leonilda de Oliveira
Diversidade cultural na escola: a (des) construção do preconceito e a valorização do respeito.	Demonstrar como o preconceito está impregnado nos setores da sociedade e construir conceitos a partir do desenvolvimento desse tema no ambiente educacional.	Leticia Romagna González Adriana Palhana Moreira
Ensinando e aprendendo com o educando de EJA.	Demonstrar que os educandos da EJA já possuem um conhecimento	Maria Aparecida Soares Ferreira Banfi

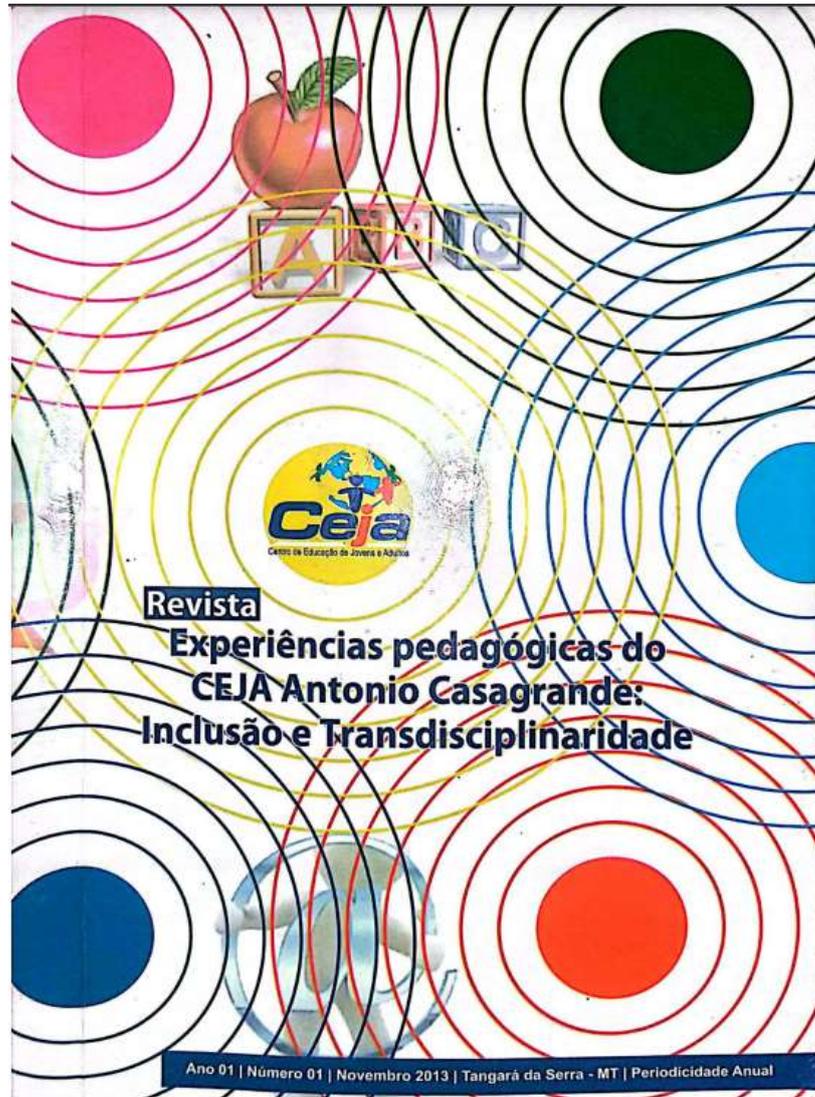
	adquirido, cabendo ao professor ser o mediador entre o conhecimento de mundo e o conhecimento científico.	Nasione Rodrigues Silva
Uma nova forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos.	Descrever a metodologia usada no CEJA Antonio Casagrande pelo método do arco de Charles Maguerez e nos pressupostos de Paulo Freire.	Maria Aparecida Soares Ferreira Banfi Nasione Rodrigues Silva
Uma experiência teatral no ensino de história na EJA.	Possibilitar ao estudante uma experiência que ultrapasse os currículos escolares aumentando suas capacidades cognitivas e sensitivas.	Marlene de Oliveira Caires Adolar Jorge Rohden
A Educação Ambiental na comunidade escolar.	Conscientizar as pessoas em relação ao mundo em que vivem para que possam ter mais qualidade de vida sem desprezar o meio ambiente.	Poliana N. Ferreira Leite Sandra Helene Rocha dos Santos
Uma Educação diferenciada trabalhada em sala de jovens e adultos.	Valorizar o conhecimento do educando e a importância da sua capacidade de aprender e criar.	Rodrigo Silva Parreira
A importância dos jogos e do lúdico na Educação de Jovens e Adultos.	Desenvolver nos estudantes da EJA habilidades com o uso de jogos lúdicos.	Gilene Ferreira de Aguiar Rosângela Constância de Oliveira Santo
A relação (afetiva?) entre educador x educando.	Compreender a relação entre o educador e o educando e acreditar em suas potencialidades enquanto ser humano.	Rosenilda Gragel Oliveira
A importância das vitaminas na dieta alimentar da teoria à prática.	Sensibilizar os educandos quanto à importância de uma alimentação rica, balanceada e saudável.	Santo Sandrin da Silva Junior
Desafios e experiências numa nova perspectiva na EJA.	Apresentar a forma de oferta e metodologia desenvolvida por educadores do CEJA Antônio Casagrande.	Silene Machado de Melo Dulcinéia A. Scaliante Arakaki
Vivenciando a economia solidária no CEJA – Antonio Casagrande.	Proporcionar a construção do entendimento de outra forma de organização por meio da Economia Solidária.	Tania Maria Pizzato Suze Leandro da Silva
A importância da disciplina de ensino religioso na valorização da diversidade da EJA.	Relatar de forma qualitativa a representação das identidades culturais em discursos e práticas curriculares.	Vania de Almeida Barbosa Raimunda Pereira Souza

Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya - Editora Ideias 2010.

A professora Samya afirma que as produções se ampliaram e, somadas às vivências do CEJA Antonio Casagrande, no ano de 2013, transformaram-se na “Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande”, contemplando, no seu primeiro volume, o tema: Inclusão e Transdisciplinaridade. Informa que teve, como organizadores, os professores Alex

Andrade, Nasionne Rodrigues Silva e Silene Macedo de Melo, com publicação consolidada pela Gráfica e Editora Diário da Serra, pertencente ao município de Tangará da Serra, apresentado na Figura 16.

Figura 16 - Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade.



Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya - Diário da Serra, 2013.

Os relatos de experiências propõem reflexões sobre inclusão e transdisciplinaridade, com ênfase no acolhimento de estudantes, oriundos de escolas especiais e outros perfis que formam o público rico em sua diversidade. Segundo os organizadores, a inclusão é pensada no sentido de acolher diferentes visões de mundo e saberes que nem sempre são escolarizados.

Quadro 4: Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade

Temas	Objetivos	Autores
Diferenças e interação no centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande.	Apresentar a instituição CEJA Antonio Casagrande como ambiente de múltiplas possibilidades de aprendizados, devido a diversidade de sujeitos que a ele se incorporam.	Francinete Rosa Ribeiro Leonilda de Oliveira
Experiência e Conhecimento.	Relatar o retorno para sala de aula e o conhecimento adquirido ao longo dos anos.	Edival Gomes Santana
Inclusão do CEJA.	Demonstrar que com dedicação o resultado é favorável para enfrentar as dificuldades.	Neidimar Soares da Silva Telka
Educação alimentar para a melhoria da qualidade de vida.	Fornecer informações que o corpo precisa para manter uma boa qualidade de vida.	Aline Regina dos Reis Hugo Ricieri Barbosa Zanatta
Relação interpessoal de portadores de necessidades especiais no CEJA.	Descrever e analisar a interação dos portadores de necessidades especiais do CEJA Antônio Casagrande.	Marlene de Oliveira Caires
Os educandos da EJA.	Desenvolver habilidades na preparação do indivíduo para uma vida social e atuante.	Cíntia Angélica da Silva Alves Rosângela Socorro Prates Silva
A Matemática e a Educação ambiental presentes na confecção de artesanato com materiais reutilizáveis.	Sensibilizar os estudantes sobre a necessidade de preservar o Meio Ambiente.	Eliege Demaman Sguarezi Fernanda Rauber Anschau
CEJA: Palco de troca de experiências e aprendizagem.	Relatar a importância da valorização do conhecimento de mundo dos educandos.	Claudete Ceron Mariano
O técnico administrativo educacional e os desafios no CEJA.	Relatar as experiências diárias dos técnicos do CEJA Antonio Casagrande.	Maria de Lourdes Mendes Cordeiro Jackeline Borges de Almeida
Contribuição da prática do voleibol aos estudantes do CEJA.	Explorar diversos movimentos corporais contribuindo para a qualidade de vida.	Priscilla Basto Mattos Regina Fernanda Weissheimer
Como acontece a inclusão no CEJA Antônio Casagrande.	Apresentar as observações referentes ao relacionamento de equipe no CEJA.	Nivalda Rodrigues de Oliveira Santos Rosangela Marques de Oliveira
Economia Solidária.	Proporcionar a construção do entendimento a respeito de outras formas de produção e relação de trabalho.	Lucélia Ramos de Souza Tania Maria Pizzato
A mulher/estudante no centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande.	Possibilitar a construção da identidade feminina.	Marcos Serafim Duarte
Laboratório de informática educacional – LIED, uma nova ferramenta de ensino e aprendizagem.	Mostrar as funções do LIED desempenhadas no CEJA.	Wisner Antonio Silva Moraes
O ensino médio na modalidade	Constatar o trabalho pedagógico realizado	Samya Karla Lopes de

EJA: inclusão ou exclusão?	no CEJA.	Oliveira Vânia de Almeida Barbosa
Inclusão no CEJA- desafios e perspectivas.	Apresentar considerações voltadas para a EJA na perspectiva da inclusão.	Silene Macedo de Melo Raimunda Pereira Souza
Indisciplina: a importância do diálogo na efetivação da prática educativa.	Compreender o homem como ser social e estabelecer o convívio com o outro.	Adriana Palhana Moreira
Inclusão – Possibilidades e desafios.	Discutir sobre a inclusão dos estudantes especiais em escolas regulares.	Eliane Lira Lopes Lizmari Beatriz Horst
Afinal. O que é inclusão?	Questionar o que realmente é inclusão e enfatizar que todo estudante da EJA deve ser considerado aluno de inclusão.	Eliane Pereira Bachesk Leticia Romagna Gonzales
O tempo e a valorização do conhecimento do estudante da EJA.	Apresentar as dificuldades do aluno da EJA em relação ao tempo que deixou de estudar e o retorno à sala de aula.	Denise Aparecida Ferreira Vidal Hammes
Atendimento educacional especializado.	Apresentar as ações envolvidas no atendimento educacional especializado do CEJA.	Claudence Rodrigues Martins de Oliveira Dulcineia A. Scaliante Arakaki
Carência na alfabetização de jovens e adultos do CEJA Antonio Casagrande.	Enfatizar como os estudantes não alfabetizados se sentem intimidados ao fazer sua matrícula no CEJA.	Dimas Evangelista Barbosa Junior Mariluce da Silva Gavazza
Experiências e convivência como vigia do CEJA.	Mostrar as funções do vigia no CEJA no período noturno.	Noel Raimundo Filho
A tecnologia no cotidiano escolar.	Utilizar recursos tecnológicos para auxiliar e facilitar o aprendizado dos estudantes.	Diogo Bradão Dorilêo Paula Valéria Domingo
A reflexão em si através do outro: uma nova perspectiva.	Valorizar o estudante como sujeito capaz de se transformar e transformar o meio em que vive.	Nasione Rodrigues Silva
A orientação sexual como sistema de prevenção à saúde.	Sensibilizar o estudante dos problemas causados pelo sexo sem proteção e sua iniciação precoce.	Juscélia Victor Garcia Silva Clotilde Ribeiro Rosa
Oficina pedagógica com tangram.	Discutir a importância no processo de ensino e aprendizagem em Matemática com atividades lúdicas com o tangram.	Carlos Alberto do Nascimento
Adequação da metodologia cidadã no CEJA Antonio Casagrande.	Encontrar no educador o elo para a busca da construção do conhecimento.	Joceníl Wilson Pedroso Alves Maria José Lopes da Silva Filha
Projeto – vencendo desafios.	Trabalhar a autoestima e estimular a prática de exercícios físicos.	Danielli Rodrigues Greco Mendes Gércima Maria da Cruz Alves
EJA: uma forma diferenciada de ensinar e aprender.	Fazer um alerta para o preparo e formação dos professores que atuam com os estudantes de EJA.	Danielle de Pádua Campos
Sistema de avaliação formativa em EJA e a realidade de sua aplicação.	Argumentar sobre a avaliação formativa como forma de subsídio para a prática educativa.	Adolar Jorge Rohden Rubens Eduardo Kloeckner
Construção da horta escolar, inclusão sem exclusão.	Mostrar a inclusão social do educando de forma transdisciplinar presente no projeto horta pedagógica.	Altair Ribeiro de Oliveira Gilene Ferreira de Aguiar

Inclusão: entre ideias e conclusões.	Orientar sobre o comportamento e a perspectiva da inclusão em nossa comunidade de ensino.	Amirian Queiroz Pereira Marly de Oliveira Souza
Fórum EJA e inclusão social.	Realizar o controle social a fim de garantir ao jovem e adultos o direito a Educação Básica.	Rosenilda Gragel Oliveira
Regras de convivência do CEJA Antonio Casagrande.	Mostrar a importância das regras de convivência no CEJA Antonio Casagrande.	Rosângela Constância de Oliveira Santos João Paulo de Silva
Participação e convivência como facilitador das relações interpessoais no ambiente escolar.	Falar do relacionamento entre apoio administrativo educacional e os estudantes do CEJA.	Elisa Aparecida Mangolim Prudêncio Lúcia Helena Rodrigues Oliveira Maria Aparecida Mendes Sassaki
Experiências distintas, carências semelhantes. As vivências de dois professores de áreas diferentes e suas ações no CEJA.	Relatar as experiências vivenciadas por dois professores de áreas distintas no CEJA.	Alex Andrade Sandra Constância de Oliveira
Os desafios da integração de um curso técnico profissionalizante na Educação de Jovens e Adultos “Antônio Casagrande”?	Refletir sobre o desafio escolar na integração da Educação profissional na EJA.	Laudicéia Alves da Silva Juscélia Victor Garcia
Desafios da gestão escolar (2010-2011)	Apresentar observações vivenciadas na gestão escolar do CEJA Antonio Casagrande.	Izabel Donizete Cestari de Arruda Marionice Santana da Silva

Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya - Diário da Serra, 2013.

Os relatos da Professora Samya comprovam a produção advinda da formação continuada, destinada aos professores da EJA, pertencentes ao Centro Antonio Casagrande.

Surgiu nos estudos realizados na Sala do Educador, onde se faziam as leituras, se faziam as discussões, foi daí que surgiu essa vontade de ter algo documentado, algo registrado. Então, foram feitos os artigos e isso foi incorporado como uma prática de formação do projeto Sala do Educador. Em relação ao recurso para publicação, tanto do livro quanto da revista, ele foi encaminhado para o CDCE da escola, onde se discutiu a possibilidade de retirar parte do recurso que a escola recebia para poder pagar a gráfica e produzir o livro. Foi uma gráfica que havia em Tangará da Serra, e a revista, se não estou enganado, foi produzida por uma outra gráfica de um jornal, também de Tangará. Então, foi o CDCE que disponibilizou o recurso para o pagamento da publicação. E aí? Claro que toda publicação necessita de um conselho editorial, e assim, foi criado um conselho editorial no qual havia professores, da escola, que já possuíam titulação de especialização e mestrado da área de linguagem, principalmente os professores de língua portuguesa, que se colocaram à disposição para auxiliar na correção e na organização dos artigos para a publicação (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Os profissionais que atuam na EJA possuem uma grande responsabilidade e desafio, no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica docente, voltada para construção de saberes. Os estudos produzidos na formação continuada têm um papel importante no desenvolvimento dos conhecimentos didáticos e pedagógicos, para promover o avanço no processo de ensino e aprendizagem, para a Educação de Jovens e Adultos.

Na alfabetização era eu e mais uma professora, nós nos reuníamos, sentávamos e discutíamos sobre os estudos de alfabetização. Na EJA é muito importante esse processo de construção, em grupo, no coletivo. Foi muito importante para a minha prática pedagógica. E as formações aconteciam uma vez por semana, a gente se reunia, fazia toda a discussão, o coordenador era muito incisivo em estar cobrando a gente esses estudos, porque no final da formação, ao longo do ano, a gente tinha que ter o texto para compor o PPP (Prof.^a Arali – Entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

A formação continuada pode ser entendida como uma maneira do professor buscar respostas frente à sua carência e interesses, levando em conta o perfil do público a ser trabalhado. De acordo com Nóvoa (1995, p.4), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional”.

Na formação da Sala do Educador, o ritual era tradicional, mostrando o caminho para nós, de como chegar a esse estudante novo nas nossas vidas. Trabalhávamos desde a interação interpessoal, relacionamento interpessoal e abordagem do conteúdo. Que era diferente de ensinar para uma criança de oito anos, não sendo a mesma metodologia a ser empregada com um adulto. Então a formação ocorria na escola Licínio Monteiro, que tinha como base elevar a autoestima do adulto, valorizando sua leitura de mundo, para então, conseguir ressignificar a vida dele e depois ministrar o conteúdo, porém, com uma abordagem diferente, com uma avaliação diferente, diagnóstico diferente, porque nós estávamos lidando com adulto que queria resgatar aquilo que não teve oportunidade anteriormente, na idade certa (Prof.^a Marina – Entrevista concedida à pesquisadora em julho/2023).

As fontes constituídas pelos documentos comprovam o funcionamento do projeto Sala do Educador, também são evidenciados conforme a Figura 17.

Figura 17: Certificado Sala do Educador, 2013.

Certificado

Certifico que SAMYA KARLA LOPES DE OLIVEIRA
participou do(a) COORDENOU O PROJETO SALA DO EDUCADOR
realizado no período de 6 de março 2013 a 11 de dezembro 2013
promovido pela (a) CEJA ANTONIO CASAGRANDE

Tangará da Serra/MT, 11 de Dezembro de 2013



Secretaria de Estado de Educação
Mato Grosso
Mato não vive

Conteúdo	TÉCNICO E APOIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL
PROFESSOR NÚCLEO COMUM Relacionamentos no CEJA; Relação entre servidor e instituição; Relacionamento entre professores e estudantes; Relação entre profissionais: vivências divergências e ética profissional; Estudo - Estatuto do servidor, Código de ética funcional, LOPES; Lei de Gestão Democrática nº7 70498 NÚCLEO ESPECÍFICO Saúde do Educador: cuidada com a voz; Avaliação na EJA - Relatórios, estudos, análise, sites pedagógicos; Estudo sobre: ENEM, SISU, PROUNI, Exame online; Estudo das Orientações curriculares do Estado de Mato Grosso: diversidade, trabalho, meio ambiente.	NÚCLEO COMUM Relacionamentos no CEJA; Relação entre servidor e instituição; Relacionamento entre professores e estudantes; Relação entre profissionais: vivências divergências e ética profissional; Estudo - Estatuto do servidor, Código de ética funcional, LOPES; Lei de Gestão Democrática nº7 70498 NÚCLEO ESPECÍFICO Atendimento ao público: Estudo, análise e propor inovações para o atendimento prestado por toda segmento a clientes internos e externos. Rotina Administrativa: Trabalho em equipe: cooperação entre as equipes, relacionamento no ambiente escolar, entre os diferentes segmentos. Correspondência Comercial, organização de materiais; Múltipla escolha: elaboração de caderno, boas práticas de fabricação e armazenamento de materiais.
Aprovação Carga horária 90 horas 100%	
Registro Número 1765/13 Livro 01 Folha 40 Local/Data Tangará da Serra, 11 de dezembro de 2013	
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Centro de Formação dos Profissionais de Educação - CEFAPO - Polo de Tangará da Serra Livro 01 - Folha 40 11/12/13 Assinatura do Responsável Administrativo Rosângela Marques de Moraes Secretária CEFAPO de Tangará da Serra/MT </div>	

Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya - Diário da Serra, 2013.

O certificado destaca a formação continuada “Sala do Educador”, realizada nos meses de março a dezembro de 2013, no CEJA Antonio Casagrande, com uma carga horária total de 90 horas ao longo do ano, em Tangará da Serra.

Nesse contexto, as temáticas debatidas pelos professores destacam o relacionamento no CEJA; relação entre servidor e instituição; professores e estudantes; a vivência e divergências entre os profissionais e ética profissional. Também estudos acerca do estatuto do servidor, código de ética funcional, a Lei de Gestão Democrática n° 7040/98, debates sobre saúde do educador, avaliação na EJA, relatórios, discussões sobre ENEM, SISU, PROUNI e exame online; orientações curriculares em relação à diversidade, trabalho e meio ambiente. Observa-se que o conteúdo é rico e pertinente às ações desenvolvidas para atender a esse público.

Outro registro é o certificado da Professora Lucilene, que retrata a formação do ano de 2015, entre o mês de março a setembro, no CEJA Licínio Monteiro, em Várzea Grande, com

uma carga horária de 64 horas. Os assuntos estabelecidos para discussões contemplam: letramento, cultura, sustentabilidade, comunicação e identidade. Também abordou as questões do letramento, atrelado à área de conhecimento das Ciências da Natureza e Matemática, Filosofia, Antropologia e Relações Interpessoais, conforme Figura 18.

Figura 18: Certificado Sala do Educador, 2015.

Certificado

Certificamos que **LUCILENE SOUZA CORTEZ**
 portador do CPF: **818.751.823-41**
 Participou de (e) **Curso: CEJA "LUCÍNDIO MONTEIRO DA SILVA"**
 Realizado no período de **13/03/2015** a **18/03/2015**
 Promovido pelo (e) **CEFAPRO DE CUIABÁ-MT/CEJA "LUCÍNDIO MONTEIRO DA SILVA"**
 Cuiabá, **19** de **Março** de **2015**

Cursante: **[Assinatura]**
 Diretora (a) de Educação: **[Assinatura]**
 Diretor de CEFAPRO de Cuiabá-MT: **[Assinatura]**

SEDUC MATO GROSSO
 MATO GROSSO
 Cuiabá-MT

Verificação de Autenticidade deste Certificado no Site: www.cefaprocuiaba.com.br
 Carga Horária de Participação: 64 (7% de Assiduidade: 80%)

Conteúdo:
 Letramento, Cultura e Identidade.
 Cultura, Identidade, Sustentabilidade e Letramento.
 Letramento na área das Ciências da Natureza e Matemática.
 Letramento e Comunicação.
 Homem, pensamento e cultura: abordagem filosófica e antropológica e as Relações Interpessoais abordagem psicológicas

Aprovação:
 Carga Horária de Participação: **64** % de Assiduidade: **80%**
 Formador/Palestrante: **BÔNIA GONÇALINA PEREIRA**

Registro:
 Número do cursista: **12428**
 Número da matrícula no curso: **80043**
 Número do curso: **1111**
 Local/Data: **CEFAPRO CUIABÁ - 18/03/2015**

Verificação de Autenticidade deste Certificado no Site: www.cefaprocuiaba.com.br

Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Lucilene, 2015.

Observa-se, no documento, a necessidade de profissionais que transcendam os limites dos conhecimentos disciplinares da EJA, aderindo práticas educacionais que aproveitem sua bagagem cultural e experiência. Isso implica compreender que a formação do professor é um processo contínuo e se estende ao longo de sua trajetória profissional, abrangendo as necessidades de tornar-se um professor sensível, como afirma o relato da professora Samya.

A sala do educador a primeira coisa era fomentar a leitura e fazer com que o professor, se ele já soubesse, ótimo. Mas se ele ainda não tinha incorporado que é um dos saberes lá do livro do Paulo Freire Pedagogia da Autonomia. Ser pesquisador, não ficar atrás de receita de bolo, porque cada trimestre você tinha uma realidade completamente diferente da outra. Então, é outra a relação dialógica, a importância da relação dialógica com os estudantes, ouvir as necessidades deles. Isso rompia com o tradicional, eu era uma professora extremamente conteudista. Eu vinha do regular, do ensino médio regular. Me deparei com a relação de ouvir o estudante, a gente

conversar com os estudantes (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Neste cenário, relacionado à formação de professores, Nóvoa (1995) disserta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber de experiência (Nóvoa, 1995, p.13).

O autor ainda destaca que é no ambiente escolar e com o diálogo com outros professores que se desenvolve a profissão, sendo o aperfeiçoamento e a inovação na docência atingidos mediante o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação (Nóvoa, 2009).

Com o mesmo ponto de vista, Imbernón (2010) afirma ser necessário discutir sobre a prática, buscando analisá-la por meio da teoria e da própria prática, demonstrando que, dessa forma, é possível conciliar novos saberes na construção do conhecimento. Para o autor, a formação continuada é desenhada com um incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, de maneira a otimizar as ações docentes, tendo como base a teoria e a reflexão da prática docente, com o objetivo de transformar o contexto pedagógico.

Neste contexto, observa-se que formação continuada foi ofertada no ambiente escolar, com a participação dos profissionais da Educação, a partir da problematização das necessidades locais, visando superar as lacunas e deficiências em relação ao processo de ensino e aprendizagem da EJA, levando em consideração o cognitivo, social, emocional, intelecto, para promover uma aprendizagem significativa aos sujeitos que durante anos foram marginalizados e deixados à margem do processo educativo.

4. OS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO AMBIENTE DOS CEJAS

Este capítulo disserta sobre as contribuições do letramento matemático e sua relação com a formação docente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nas mudanças que possivelmente ocorreram dentro do espaço escolar, considerando as diversas transformações ao longo de sua existência. Contempla, também, as análises dos materiais didáticos produzidos na cultura escolar nos ambientes dos CEJAs.

A ação de pesquisar sobre o letramento matemático e a formação docente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos promove a percepção das transformações que possivelmente ocorreram na cultura escolar ao longo do tempo. As análises aqui realizadas têm, como referência, as experiências de quatro protagonistas, considerando as histórias de vida e os relatos e/ou depoimentos provenientes de entrevistas para compreensão do processo de implementação, da proposta pedagógica e da formação docente dos Centros de EJA, ofertada pela rede de ensino mato-grossense.

Outro elemento considerado se refere à materialidade, representada pelos materiais didáticos do CEJA e documentos oficiais, advindos de acervos públicos e pessoais que constituíram o enredo da dissertação.

Atualmente, ressalta a necessidade de afirmação ou de justificação de identidades e representações construídas ou reconstruídas, costuma inspirar uma reescrita do passado que deforma, esquece ou oculta as contribuições do saber histórico controlado (Chartier, 2020, p.30).

O autor também afirma que, numa época, nossa relação com o passado está tão ameaçada pela forte tentação de “criar novas histórias imaginadas ou imaginárias, é fundamental e urgente as reflexões sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que se foi” (Chartier, 2020, p.30),

Portanto, a proposta pedagógica dos CEJAs tem o intuito de colaborar com os docentes na construção de práticas pedagógicas que estimulem uma aprendizagem significativa, sendo o professor e o estudante sujeitos ativos e criativos, que buscam conhecimentos no processo de construção e reconstrução das suas ações cotidianas, com a consciência do inacabamento, como destaca Freire (1996, p.32) nos seus escritos.

4.1 - O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos

Ao tratarmos sobre o ensino de Matemática no 1º segmento da EJA e a prática pedagógica de professores com esse público, nos recorreremos às ponderações de Valente (2017):

O saber para ensinar matemática nos primeiros anos escolares envolve o domínio não só dos algoritmos ligados às operações fundamentais da aritmética, ou mesmo conhecimentos sobre a geometria euclidiana. O saber para ensinar matemática constitui-se a partir desse tempo como a ciência de formas intuitivas para a docência dos primeiros passos da aritmética e da geometria. Tal saber para ensinar penetra na cultura escolar e deixa-nos marcas até hoje presente nas escolas (Valente, 2016, p.470)

Nessa perspectiva, o autor apresenta algumas considerações que podem ser relevantes para a Educação de Jovens e Adultos, com diferentes históricos de vida e experiências escolares. Uma vez que, para refletir sobre ensinar Matemática na EJA, é necessário considerar não apenas os conteúdos matemáticos em si, mas também como esses conteúdos se relacionam com a realidade e as necessidades específicas desse alunado.

Cadernos com lições de matemática, livros didáticos de matemática, artigos de revistas pedagógicas sobre o ensino de matemática, referências sobre o uso de materiais de ensino para a docência em matemática etc. constituem uma ampla gama de documentos que poderão ser analisados sob a perspectiva de representarem dispositivos depositários de registros sobre experiências docentes que poderão ser sistematizadas rumo à caracterização do saber profissional do professor que ensina matemática num determinado tempo (Valente, 2020, p.906).

Aprofundar no ambiente escolar de um período específico resulta em explorar os registros gerados pela cultura escolar daquela época, incluindo documentos e registros escolares, como planos de ensino de professores, materiais didáticos e registros de cursos. Essa variedade de documentos oferece uma oportunidade significativa para analisar as práticas pedagógicas de professores que ministraram aulas de Matemática no 1º segmento dos CEJAs.

O ensino de Matemática, desenvolvido na modalidade da EJA, apresenta um significado diferente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, ministrado na Educação regular, como afirma Fonseca (2007):

Estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude. A interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que, em grande medida, condicionará também as possibilidades de reinclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização (Fonseca, 2007, p.14).

A Matemática apresenta uma dimensão sociocultural, ao estabelecer um vínculo entre o conteúdo escolar e o contexto social, auxiliando o estudante a aplicar esses conhecimentos na resolução dos desafios do cotidiano. Potencializa esse ensino e envolve o aprimoramento do entendimento dos conceitos matemáticos pelos estudantes, promovendo a formação de sujeitos ativos.

Um dos propósitos desse ensino, juntamente com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é contribuir para a construção da cidadania. O documento, em relação aos conhecimentos matemáticos, visa identificá-los como meios para compreender e transformar o mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, estimulando o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolução de problemas no cotidiano (Brasil, 1998, p.47).

Do mesmo modo que a escrita é vista como uma prática sociocultural, que abrange dinâmicas de poder, o letramento matemático também é mediado por significados sociais, em razão da Matemática desempenhar variadas funções nas situações cotidianas, e o não domínio dessa habilidade pode resultar na exclusão de participação em atividades que requer conhecimento matemático, constituindo uma forma de exclusão social.

O estudo da Matemática está diretamente ligado ao desejo desses jovens e adultos, em adquirir competências específicas que possam ser aplicadas em suas vidas pessoais e profissionais. Em vista disso, Fonseca (2018) enfatiza que “nunca é demais insistir na importância da matemática para a solução de problemas reais, urgentes e vitais nas atividades profissionais ou em outras circunstâncias do exercício da cidadania, vivenciada pelos alunos da EJA” (Fonseca, 2018, p. 50).

Em conformidade, D’Ambrosio (2001) nos alerta para o compromisso de apresentar um ensino com situações reais e significativas para o estudante, a fim de reduzir a distância entre conhecimento escolar e conhecimento social, possibilitando ao educando entender a realidade à sua volta e agir sobre ela, promovendo o pensamento crítico, a criatividade, a autonomia e a capacidade desse estudante para enfrentar desafios.

Outro ponto relevante no processo de ensino e aprendizagem na EJA é a contextualização dos conteúdos matemáticos, os professores devem levar em conta os saberes, as experiências e as vivências dos estudantes nas abordagens dos conteúdos, estimulando, durante as aulas, o diálogo referente aos problemas propostos.

Vasconcelos (2008) argumenta que a contextualização dos conteúdos matemáticos não deve ser limitada à exploração, apenas dos aspectos utilitários dessa ciência, restringindo-se ao que o professor considera parte do cotidiano do estudante. Em vez disso, a contextualização

deve ser abrangente, englobando uma compreensão mais ampla e profunda da Matemática, relacionando-a a situações reais e desafiadoras que estimulem o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas.

Embora as situações do dia-a-dia tenham grande importância no sentido de favorecer a construção de significados para muitos conteúdos, a serem estudados, faz-se necessário considerar a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas da própria Matemática, caso contrário, muitos conteúdos seriam descartados por não fazerem parte da realidade dos alunos. Além disso, muitas razões explicam uma formação básica para todas as pessoas e o aspecto utilitário é apenas uma delas (Vasconcelos, 2008, p. 46).

A prática da aprendizagem contextualizada tem o potencial de transformar o estudante em um participante ativo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que valoriza e incorpora os conhecimentos que o estudante já possui. Para outras disciplinas, como geografia e história, isto não é contestado, mas, para a Matemática, ainda há muita incompreensão a esse respeito e, para diversas pessoas, a Matemática é independente do contexto cultural (D'Ambrosio, 2012).

A contextualização do Ensino de Matemática diz respeito à vinculação dos conteúdos a outras áreas do conhecimento e a situações do dia a dia, sendo vista como uma prática que pode motivar e incentivar o estudante a aprender. Neste sentido, D'Ambrosio (2012) afirma que, para se conquistar uma sociedade com equidade e justiça social, a contextualização é essencial nos programas de Educação, incluindo a Matemática para grupos marginalizados, assim como para as classes de setores dominantes.

Santos e Oliveira (2015) enfatizam que, além de considerar a relevância do cotidiano, é fundamental criar situações de aprendizagem que estimulem a construção de significados relacionados aos conteúdos matemáticos a serem aprendidos. Segundo esses autores:

Contextualizar a Matemática é transformá-la em um instrumento útil à realidade de cada aluno, não no sentido de trabalhar apenas os conteúdos que fazem parte da vida dos educandos, mas de utilizá-los como exemplificações desde que sejam aplicáveis ao contexto (Santos; Oliveira, 2015, p. 63).

É necessário, nesse contexto, compreender que as práticas de letramento mudam conforme o contexto social, devido estarem associadas aos valores, às relações estabelecidas. Barton (1994, p. 34) afirma que as práticas de letramento se articulam às atividades de escrita e socioculturais que influenciam o discurso escrito. Representam as estruturas vigentes na

sociedade, com padrões que refletem o caráter institucional e as relações estabelecidas nesse contexto.

Portanto, podemos enfatizar que o letramento matemático, no contexto da EJA, envolve a capacidade de compreender e aplicar os conceitos matemáticos de maneira significativa, está diretamente ligado à proposta pedagógica desenvolvida nas salas de aula dos Centros, sendo uma proposta pedagógica planejada para atender às necessidades específicas dos estudantes envolvidos.

Os professores que atuavam nos Centros de EJA precisavam desenvolver estratégias de ensino que fossem sensíveis às demandas desse público, e essa abordagem não apenas torna a Matemática mais acessível, mas também contribuía para a construção de cidadãos capazes de tomar decisões na sociedade em que estão inseridos.

Os CEJAs tinham a missão de oferecer uma Educação adaptada à realidade de jovens e adultos que retornavam à escola e também reconhecer que o letramento matemático não se tratava apenas de aprender fórmulas e procedimentos, mas de compreender como a Matemática estava enraizada no contexto desse público ao longo de suas vidas.

4.2 - Analisando os materiais didáticos dos CEJAS

Ao analisarmos as fontes documentais, nosso olhar centra-se nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, como espaços educativos, com a finalidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem da EJA. Apresenta uma proposta pedagógica distinta do ensino regular, visando contribuir para o aprimoramento do letramento matemático e a formação docente dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino.

Demonstrar a relevância dos arquivos escolares permite ao pesquisador refletir sobre a necessidade da preservação e conservação dos registros da cultura escolar, uma cultura e identidade próprias, interligadas ao seu funcionamento.

Mogarro (2005, p.77), nos seus estudos, aponta que as pesquisas historiográficas que abordam os arquivos escolares “colocam essas instituições numa posição de grande centralidade para a compreensão dos fenômenos educativos e dos processos de socialização das gerações mais jovens.”

Nas pesquisas com viés histórico, desenvolvidas por Valente (2005), também destacam que não basta uma simples Narrativa de fatos ou fenômenos, é o labor do historiador no encontro de fontes, que irão possibilitar os avanços no domínio científico. Segundo o autor, a pesquisa histórica não busca reconstruir uma história, muito menos repeti-la, mas, sim, narrar

um acontecimento histórico, por meio de dados existentes, de vestígios ou “rastros deixados sobre esses traços no presente pelo passado” (Valente, 2005, p. 4).

O historiador Chartier (1990) também afirma que o conhecimento da história da Educação, por parte do professor, possibilita uma compreensão dos desafios atuais, relacionados ao aprendizado. Aponta que essa compreensão pode contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem dos conceitos matemáticos, bem como fortalecer o avanço do domínio dos saberes matemáticos, tanto na formação docente, quanto na sua prática cotidiana de ensinar os conteúdos.

Neste cenário, reconstituir o ensino de Matemática, tendo, como pano de fundo, os Centros de Jovens e Adultos, na perspectiva do letramento matemático e na formação docente, envolve conhecer situações pedagógicas distintas dos dias atuais e tentar resgatar as mais diversas fontes, em diferentes locais, em busca de documentos e registros possíveis para reconstituir a história do ensino e cultura escolar de contextos e tempos diferentes.

Em relação ao acesso às fontes, Chervel (1990, p.184) destaca que a função e finalidades do ensino não estão formalmente determinadas nos textos oficiais, envolvem, também, o trabalho pedagógico e os resultados obtidos dessa relação.

Com base nessas premissas, fomos em busca de fontes que pudessem nos indicar vestígios do Ensino de Matemática nos CEJAs, algo complexo, visto que atualmente foram desativados e muitos materiais produzidos, neste ambiente escolar, foram descartados, sem nenhum critério.

Durante o percurso metodológico, percebe-se a ausência das instituições governamentais, responsáveis em armazenar ou preservar os documentos produzidos pela cultura escolar, considerando que esses documentos podem se configurar como locais e caminhos profícuos para pesquisadores, historiadores e as próprias unidades escolares, que além de preservar a história e memória local, têm grandes possibilidades de dialogar com as Instituições de Ensino Superior, que formam os futuros professores que certamente atuarão na Educação Básica e Ensino Superior.

Para facilitar essa compreensão e a coesão das informações sobre os CEJAs, as entrevistas foram organizadas, e com autorização dos entrevistados, como prevê o Termo Livre de Consentimento (TCLE), as narrativas destacam o nome e mês que foram realizadas, já destacado anteriormente (Quadro 1).

Os contatos iniciais foram com as professoras Marina e Rosana, que atuaram como docentes no 1º segmento da EJA, do Centro Licínio Monteiro, no município de Várzea Grande. A professora Marina lecionou na sede da escola, enquanto a professora Rosana ministrou aulas

em salas anexas, pertencentes à mesma unidade escolar, na Associação de Catadores de Várzea Grande (ASCAVAG).

A primeira entrevista ocorreu com a professora Rosana (maio/2023), inicialmente conduzida em formato de vídeo por meio do aplicativo Meet e, posteriormente, transcrita, apontando as ansiedades, percepções e aprendizagens.

Na minha prática pedagógica, eu sempre trabalhei com Educação Infantil, e tenho um afeto especial. Quando fui chamada para trabalhar no CEJA, soube que envolvia trabalhar com jovens e adultos, confesso que, tive certa incerteza. Pensei: "Meu Deus, o que farei agora?" No dia seguinte, recebi um telefonema para comparecer à escola. Quando cheguei lá, percebi que se tratava de uma associação de catadores. Perguntei a mim mesmo: "Onde darei aula?" Então, fui levada à sala de aula, com uma estrutura simples, nessa hora foi mencionado que eu precisaria cuidar da organização e limpeza do ambiente. Além de ser educador, eu teria que me envolver na arrumação da sala e encontrar soluções para melhorá-la. Também, naquele momento fui orientada a não utilizar uma abordagem infantilizada naquele contexto. Com tudo isso entendi que, como educadora, o conhecimento é uma riqueza que nunca é demais, e todos têm algo a oferecer, acredito que também vivi um significativo processo de aprendizado com aqueles estudantes. Sinto falta deles, e até hoje mantenho contato com quatro ou cinco daquela época, eles expressam gratidão por essa experiência. Nessa vivência pude refletir que na escola, os alunos da EJA não viam a educação apenas como leitura e escrita; eles buscavam também momentos de distração, conversa e ver outras coisas. Porque ali não foi apenas a associação de catadores, foi a comunidade toda que abraçou a causa e infelizmente, hoje não existe mais (Prof.^a Rosana – Entrevista concedida à pesquisadora em maio/2023).

A professora destaca que o espaço destinado às salas anexas representava, para a comunidade escolar, muito mais que uma sala de aula, onde podiam discutir as ideias e socializar os conhecimentos. Segundo a professora, era um espaço simples, que os próprios alunos e professores tinham a função de limpar e organizar, como aponta a Figura 19, que demonstra a estrutura do espaço utilizado para as aulas, nas salas anexas do CEJA Licínio Monteiro, no ambiente da ASCAVAG.

Figura 19: Sala anexa na ASCAVAG.





Fonte: Arquivo do CEJA Licínio Monteiro, 2015.

A professora Marina, que também trabalhou no CEJA Licínio Monteiro, na sede da escola, também destaca suas percepções a respeito do Centro:

Quando entramos nesse universo da EJA/CEJA, entramos inicialmente munidos apenas de nossa experiência acadêmica. Logo após, vivenciamos uma experiência formativa, emocional e cultural totalmente diferente daquela encontrada em uma escola regular, ao entrarmos em uma escola dita como tradicional, frequentemente carregamos conosco um livro debaixo do braço e simplesmente abrimos a porta. Porém, no CEJA, descobrimos que a realidade é outra, muito mais rica e complexa. O verdadeiro significado dessa trajetória reside na diversidade e singularidade dos alunos e do público atendido. Para nós, como professores e pedagogos, essa experiência é completamente diferente de lidar com o público de escola regular. No CEJA, estamos diante de um público caracterizado por diferentes culturas e faixa etária, o que torna nossa atuação e abordagem pedagógica distintas (Prof.^a Marina - Entrevista concedida à pesquisadora em julho/2023).

Outra protagonista foi a professora Arali, que desempenhou a função de alfabetizadora no CEJA Cesário Neto, localizado em Cuiabá. Seus relatos também trouxeram significativas contribuições para o cenário em questão:

Olha, eu não tinha experiência nenhuma com a educação de jovens e adultos, com exceção de uma ou duas vezes que eu tinha substituído uma amiga que ficou grávida na época. No entanto, quando eu entrei no concurso em 2018 e assumi a EJA. Para mim foi uma experiência nova, foi desafiador, mas ao mesmo tempo gratificante. A importância desse trabalho na vida de cada aluno é muito significativa. Sempre questiono meus alunos sobre o motivo de retornarem à escola, qual é o seu objetivo e por que desejam estudar. E a ideia é tentar fazer com que eles alcancem os seus objetivos. Eu acho isso muito importante na vida de cada um deles (Prof.^a Arali - Entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Nesse mesmo contexto, a professora Samya, que exerceu o cargo de coordenadora no CEJA Almira Amorim e Silva, também localizado em Cuiabá, e também atuou por um período como professora do Ensino Médio, no CEJA Casagrande, na cidade de Tangará da Serra, interior do estado, cujas narrativas contribuem sobremaneira com o trabalho em investigação.

Se estamos considerando um Centro para atender Jovens e Adultos, é necessário que todos os aspectos sejam planejados, considerando que esse público não é homogêneo. Por exemplo, enfrentamos desafios quando lidamos com adolescentes que não seguiram uma trajetória escolar normal. Não se trata apenas de jovens e adultos que ficaram anos sem estudar, mas também daqueles que têm históricos de reprovações em suas escolas anteriores. O CEJA foi criado com a intenção de ser uma escola diferente, uma espécie de "segunda chance" para esses alunos. Portanto, é fundamental que a sua estrutura e o seu ambiente sejam adaptados para atender às necessidades específicas desse público plural e oferecer a eles uma oportunidade de retomar seus estudos (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto de 2023).

Observa-se pelos depoimentos que as professoras desempenharam um papel relevante na construção de elementos que fortalecem a proposta pedagógica dos CEJAs. Às protagonistas foi oportunizada a possibilidade de adentrar um universo específico, no sentido de ampliar as concepções em relação ao processo de ensino e aprendizagem da EJA, bem como a compreensão da identidade própria dessa modalidade de ensino.

Em conformidade, Chervel (1990) ressalta que as finalidades do ensino perpassam os textos oficiais e atuação pedagógica desenvolvida em sala de aula e visa compreender o porquê a escola ensina o que ensina, indicando a necessidade de investigar as disciplinas escolares, as práticas e concepções docentes.

Considerando que o ensino é um ordenamento de ações sistematizadas e planejadas no coletivo, em que o professor e o estudante compartilham de momentos significativos relacionados aos conteúdos trabalhados, ao planejar as aulas, as ações previstas devem promover a aprendizagem, provocar questionamentos sobre a diversidade de conceitos matemáticos, não somente numéricos, mas pertinentes aos demais assuntos que a Matemática se faz presente.

Desse modo, pode-se inferir que o estudante da EJA deve ser continuamente instigado a buscar soluções para os problemas cotidianos que advém da própria experiência, reconhecendo a Matemática, como um componente essencial, do seu dia a dia, podendo acontecer de várias maneiras e, com isso, contribuir para uma melhor compreensão do mundo que o rodeia.

O Ensino de Matemática deve estabelecer uma via de mão dupla entre os conteúdos matemáticos ensinados nos Centros e as situações cotidianas dos estudantes, considerando a Matemática como uma parte integrante de suas casas, trabalho e comunidade.

Justificativa para se trabalhar com a Matemática na escola: “por ser útil como instrumentador para a vida”; “por ser útil como instrumento para o trabalho”; “por ser parte integrante de nossas raízes culturais”; “porque ajuda a pensar com clareza e a

raciocinar melhor”; “por sua própria universalidade”; “por sua beleza intrínseca como construção lógica, formal” (D’Ambrosio, 1990, p.16-19).

Nesse contexto, é fundamental relacionar as situações do cotidiano e as experiências dos estudantes, reconhecendo que a escola tem o potencial de levá-los além do que eles já conhecem, auxiliando-os a compreender seus objetivos, identificar os saberes prévios e elaborar intervenções necessárias, visando ao desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (Libâneo, 1994, p.221).

Na Matemática, o planejamento tem a finalidade de avançar nas ações para transformar as aulas em momentos de construção de saberes, permitindo que os alunos manifestem seus conhecimentos prévios, e o professor os valorize, associando a teoria aos cálculos (D’Ambrosio, 1996, p.85).

4.2.1 - Planos de Aula

Os dados coletados apontam nos relatos que os planejamentos de acordo com a proposta pedagógica dos CEJAs eram realizados de forma coletiva, envolvendo todos os profissionais da mesma área de conhecimento. Essa estratégia metodológica tinha a intenção de evitar a fragmentação dos conteúdos, com o objetivo de atribuir maior significado à aprendizagem dos estudantes da EJA. Segundo os relatos, os encontros aconteciam durante a hora atividade, uma vez por semana e organizados por área de conhecimento para facilitar a troca entre os pares e ainda contava com a supervisão dos coordenadores, que auxiliavam no processo de elaboração das ações previstas no planejamento.

A gente se reunia uma vez por semana na escola. Por exemplo, havia o grupo da linguagem, o grupo de exatas e o grupo de humanas, nos reuníamos e assim fazíamos todo o estudo. Esses encontros ocorriam uma vez por semana durante a hora atividade. Por que isso era possível? Porque todos os professores tinham 30 horas na escola, então nos reuníamos para discutir e desenvolver planejamentos, projetos que construíamos, tínhamos horário reservado para esses momentos. Portanto, era muito bom! O coordenador pedagógico sempre acompanhava a equipe que estava na escola e nos fornecia todo o suporte necessário (Prof.^a Arali - Entrevista concedida à pesquisadora em junho/2023).

Quando eu comecei a trabalhar no CEJA Antônio Casa Grande, em 2011, eu percebi que havia uma sistematização da hora atividade. Essa sistematização ela previa uma

quantidade X de horas para cada ação que tinha que ser desenvolvida dentro da proposta do CEJA. Então, havia um tempo, né? Um tempo para o planejamento por área, para que cada área de conhecimento se reunisse e ele era coordenado pelos coordenadores de área. E aí eu me lembro que tinha um momento que elas olhavam os nossos planos, discutia primeiro as nossas ideias, o que a gente estava pensando para aquele trimestre. O que estava dentro da proposta do CEJA que gostaria de estar fazendo? Quais eram as nossas ideias? (Prof.^a Samya - Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Nota-se que o planejamento coletivo estava atrelado à hora atividade, concedida ao professor no seu horário de trabalho, no cumprimento da carga horária (30 horas), que destinava esse momento, para elaborar no coletivo as ações do plano de aula, de forma dialogada e interativa entre os pares, enriquecendo ainda mais as experiências individuais.

Neste contexto, a professora Samya, com vasta experiência na EJA, informa que atuou como professora, coordenadora pedagógica e também na coordenação de superintendência dos CEJAs, em diferentes momentos. Relata-nos sobre a sua trajetória profissional que durante anos foi dedicada à Educação de Jovens e Adultos.

Diferentemente dos meus colegas, minha trajetória teve o seu início na EJA. Tudo começou em 2011, quando fui aprovada, no concurso e comecei a trabalhar no CEJA Antônio Casagrande, localizado em Tangará da Serra. Antes disso, eu não tinha experiência com a EJA. O que realmente marcou minha identidade profissional foi a proposta pedagógica adotada pelos CEJAs. Em 2013, tive uma experiência marcante quando saí da sala de aula e assumi o cargo de coordenadora pedagógica, essa mudança ocorreu a pedido da comunidade, pois naquela época, os coordenadores eram eleitos pela comunidade (Prof.^a Samya – Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

A professora relata que, ao assumir a função de coordenadora pedagógica na gestão do CEJA Antonio Casagrande, na época, foi escolhida pela comunidade local, uma vez que o processo era conduzido por meio de votação popular.

Mesmo sendo uma profissional recém chegada ao município de Tangará, a equipe de coordenadores reconheceu a importância de minha participação na gestão do CEJA Antônio Casagrande, em 2013, assumi essa função. Ainda em 2013, a SEDUC, por meio da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, organizou um encontro de avaliação da proposta dos CEJAs. Nesse evento, tive a oportunidade de conhecer a equipe da Coordenação, após esse encontro, eles já estavam cientes do meu trabalho realizado no Antônio Casagrande e demonstraram interesse em contar com um profissional desse CEJA em sua equipe. Na época, eu tinha disponibilidade para me mudar de Tangará da Serra para Cuiabá, já que havia saído de Cuiabá para assumir o concurso em Tangará da Serra. Foi assim que recebi o convite para trabalhar na Coordenação, o qual surgiu devido ao reconhecimento do trabalho realizado pelo CEJA Antônio Casagrande, e não apenas por minha pessoa (Prof.^a Samya – Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Desenvolvendo diversas funções, no ano de 2014, assume a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, na SEDUC/MT, com a tarefa de acompanhar e conhecer de perto a realidade de cada Centro.

Em fevereiro de 2014, comecei na Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos. Logo no início, a Secretária de Educação, enfatizou a importância de visitar os CEJAs, conhecer suas realidades e compreender as diferentes situações que cada um enfrentava. A Coordenadoria estava disposta a oferecer apoio para superar as dificuldades. Foi assim que, juntamente com uma colega da Superintendência de Gestão Escolar e outra da Superintendência de Gestão de Pessoas, visitamos quase todos os CEJAs do Estado. Em 2016, retornei à escola e assumi a coordenação do CEJA Almira, onde trabalhei até o encerramento das atividades dos CEJAs (Prof.^a Samya – Entrevista concedida à pesquisadora em agosto/2023).

Quando ocupava a função de coordenadora pedagógica, localizamos nos seus arquivos pessoais, os registros dos planejamentos elaborados pelos professores. Identificamos dois planejamentos referentes ao 1º Segmento, datados de 2016 e 2017, pertencentes ao CEJA Almira Amorim, localizado na capital.

O primeiro documento destaca a elaboração do Planejamento Semanal de Matemática (Figura 19), com destaque para os conteúdos de adição e subtração. Consta-se que foi elaborado, de forma coletiva, com a participação das professoras do 1º segmento da EJA, como orienta a proposta pedagógica.

O documento destaca o plano semanal e apresenta o conteúdo, os objetivos a serem alcançados e a metodologia a ser desenvolvida. É possível observar que foram estabelecidos objetivos que incluem a identificação dos códigos e símbolos próprios da Matemática, a resolução de situações-problema que incorporam valores reais através das operações de adição e subtração, e a aplicação das operações inversas para encontrar valores desconhecidos em adições e subtrações.

Como proposta metodológica, orienta que o professor faça a contextualização dos conceitos de adição e subtração ao cotidiano do estudante, visando a uma compreensão mais profunda do valor posicional dos algarismos. Outra atividade sugere que os estudantes sejam desafiados a resolver situações-problema, relacionados ao cotidiano, fazendo a leitura, e interpretá-los, a fim de que possam extrair as informações necessárias para a resolução e identificar múltiplas soluções, como destaca a Figura 20.

Figura 20: Escola Estadual CEJA Almira Amorim e Silva – Planejamento semanal

ESCOLA ESTADUAL "CEJA ALMIRA AMORIM E SILVA"
PLANEJAMENTO SEMANAL
CONTEÚDO DO DIA 13/02/2016
PRIMEIRO SEGMENTO: 1º/2º/3º/4º ANO (MAT/NOT)
PROFESSORAS: LAURA, LAURIZETE, MARCIA, MARISSELMA.
CONTEÚDO: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO
OBJETIVOS:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar os códigos e símbolos próprios da matemática. ✓ Resolver situações problemas, com valores reais, envolvendo as operações de adição e subtração. ✓ Usar operações inversas para encontrar o termo desconhecido de uma adição ou subtração.
METODOLOGIA:
<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar os conceitos de adição e subtração, levando o educando a compreensão do valor posicional dos algarismos, fazendo com que eles resolvam as operações com segurança e compreensão. A partir dessa atividade serão propostos problemas diversos, em que os alunos farão a leitura e interpretação, extraindo os dados necessários para a solução dos problemas e encontrando diferentes soluções. • Em outro momento, usando panfletos com propagandas diversas e com valores reais, os alunos, organizados em grupos, irão produzir situações problemas, utilizando as operações de adição e subtração. • Estipulado um valor fictício em reais para cada grupo os alunos irão simular compras dos produtos propagandeados nos panfletos, de modo a gastar o máximo possível do valor que possuem. • Propor que cada grupo faça pesquisa de preços de outros produtos (alimentícios, materiais escolares etc.) para criar situações problemas cuja resolução seja feita por meio das operações de adição e subtração. Os problemas elaborados serão apresentados para a turma.

Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya, 2016.

Outra atividade proposta é que os estudantes sejam organizados em grupos, para que analisem panfletos publicitários, com a tarefa de criar situações-problema que envolvessem as operações de adição e subtração, com base nos produtos e preços apresentados nos panfletos. Essas informações deveriam ser compartilhadas, promovendo discussões e troca de ideias.

Na abordagem metodológica, fica evidente o trabalho com a participação coletiva, propondo situações reais, relacionadas à prática social dos estudantes, de forma a integrá-las às ações que desenvolvem no dia a dia. Neste sentido, a avaliação se torna um processo abrangente, integrando os estudantes à comunidade local, em conformidade com a proposta pedagógica, desenvolvida pela escola.

Constata-se, também, que o planejamento apresenta uma sequência didática de ações, atribuindo maior significado ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da EJA. Essas

ações são mediadas pelo professor e enfatizam atividades individuais e coletivas, tornando viável o compartilhamento de ideias, a troca de informações, como a discussão ou sugestões que possam contribuir para a construção do conhecimento matemático.

D'Ambrosio (1993, p.35) afirma que a aprendizagem da Matemática deve ser significativa, quando desenvolvida por meio do diálogo, abrangendo situações-problema do cotidiano. Para o autor, “a Matemática evolui através de um processo humano e criativo de geração de ideias e subsequente processo social de negociação de significados, simbolização, refutação e formalização.” Neste contexto, torna-se necessário que o professor perceba que a Matemática pode ser desenvolvida, reconstruída e formalizada com os estudantes, configurando-se como um conjunto de saberes que podem ser praticados, compreendidos e aplicados ao contexto diário.

O segundo documento refere-se ao Planejamento Anual do CEJA Almira Amorim e Silva, datado de 2017, elaborado no coletivo com professoras do 1º segmento, conforme aponta a Figura 21.

Traz orientações sobre como o professor deve desenvolver a sua prática nas turmas da EJA, considerando os interesses, experiências, saberes, temores, opiniões, raciocínio, sentimentos e emoções dos estudantes. Aponta que os conhecimentos serão desenvolvidos por área, podendo ser trabalhados interdisciplinarmente, indicando flexibilidade por parte do professor, como organizar a melhor forma de conduzir o processo de ensino em sala de aula.

Figura 21: Planejamento Anual - 1º Segmento

PLANEJAMENTO ANUAL - 2017 1º SEGMENTO
ESCOLA ESTADUAL* CEJA ALMIRA AMORIM E SILVA*
PROFESSORES: ARECILDO, LAURIZETE, LOUDES, MARISSSELMA

*- Apresentação: Aqui serão apresentadas as formas de como trabalhar com o EJA, levando em consideração seus interesses, experiências, temores, saberes, suas opiniões, raciocínio, seus sentimentos e emoções.
O planejamento será distribuído por área de conhecimento para melhor desenvolvimento do trabalho, não sendo necessariamente um método para se trabalhar, podendo o professor utilizar a globalização das áreas do conhecimento, não sendo necessário a separação.*

MATEMÁTICA:

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	CONTEÚDO	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Delinear conceitos e procedimentos da matemática necessários a sua vida pessoal, social e profissional. • Fazer uso da matemática em situações de seu cotidiano, em seu meio e nas suas necessidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a importância da matemática para solucionar problemas que envolvam somar, subtrair, multiplicar e dividir. • Ler e registrar quantias. • Realize troca em situações aditiva, subtrativa e situações problemas; por escrito e oralmente. • Efetuar operações cujos termos são quantias em dinheiro. • Reconhecer o valor social das unidades de medidas padronizadas e utiliza - li adequadamente. • Trabalhar números cardinais, ordinais e romanos; por extenso e algarismos. 	<p>* NÚMEROS :</p> <p>-NÚMEROS NO CONTEXTO DIÁRIO/ESCRITA NUMÉRICA ATÉ 1.000; SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL SIMPLES; NÚMEROS ORDINAIS;)</p> <p>*OPERAÇÕES:</p> <p>ADIÇÃO , SUBTRAÇÃO, MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO.</p> <p>GEOMETRIA:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esteveando os números em ordem crescente e decrescente; • Utilização do número (aspecto funcional) em situações do cotidiano; • Resolução de problemas que envolvam as quatro operações; • Trabalhar com cálculos com o conhecimento que os alunos já possuem, favorecendo a troca de opiniões e sugestões dos alunos; • Incentivar a criação de novos procedimentos pessoais de cálculo; • Usar jogos, revistas, fichas, atividades etc; para a fixação dos aprendizados; • Usar calendário para fixação de datas, meses e ano;

	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar dezenas, centenas e unidades. • Utilizar os números pares e ímpares, sabendo distingui-los. • Promover cálculo mental e estimativo. • Familiarizar com formas e propriedades geométricas simples. • Agrupar quantidades conforme as regras do sistema de numeração decimal • Estabelecer relações entre as operações. • Ler, interpretar e escrever as unidades de medidas. • Trabalhar conjuntos. • Promover atividades que envolva o sistema monetário brasileiro. 	<p>FIGURAS GEOMÉTRICAS PLANAS, SÓLIDOS GEOMÉTRICOS, SIMETRIA.</p> <p>SISTEMA MONETÁRIO;</p> <p>SISTEMAS DE MEDIDAS: (TEMPO, COMPRIMENTO, MASSA, CAPACIDADE)</p> <p>GRÁFICOS E TABELAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar dobraduras e outras artes para a aprendizagem da geometria; • Utilizar o livro didático com suas atividades. • Exercícios no quadro e atividades mimeografadas. • Utilizar fichas com numerais cardinais, ordinais e romanos; em números e por extenso. • Trabalhar com outras formas de fixação de atividades como: jogos com numerais, tabelas, quadro valor de lugar etc.
--	--	---	---

AVALIAÇÃO

A avaliação de modo geral deve servir para duas finalidades básicas: apresentar aos alunos seus avanços, dificuldades no processo ensino e aprendizagem e fornecer subsídios que possibilitem ao professor analisar sua prática em sala de aula. Assim, o professor, além de observar em que medida e com que diversidade os objetivos foram alcançados, pode planejar e decidir se é preciso intervir ou modificar as atividades que vem propondo.

A avaliação, entendida como constitutiva da prática educativa, não pode estar ancorada em momentos específicos ou entendida como documento burocrático do rendimento dos alunos. Por isso, deve ser contínua, diagnóstica e dialógica. Contínua por que deve ocorrer em todo o processo ensino e aprendizagem; diagnóstica porque tem como finalidade, detectar dificuldades que possam gerar ajustes ou mudanças da prática educativa; dialógica, porque não se aplica apenas aos alunos, mas ao ensino que se oferece.

Por esse motivo a avaliação é um processo que envolve toda a escola, de acordo com a proposta pedagógica elaborada pela comunidade escolar.

Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya, 2017.

O Planejamento Anual de Matemática destaca os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, com destaque para os conceitos de números, as quatro operações, geometria, sistema monetário, sistema de medidas, gráficos e tabelas. O documento apresenta os objetivos gerais e específicos, elenca os conteúdos a serem trabalhados e descreve a metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento das atividades.

O objetivo geral e específico tem, como centro, os estudantes, visando capacitá-los, para que possam dominar os conceitos e procedimentos matemáticos necessários para aplicá-los cotidianamente, uma aplicação prática da Matemática em situações reais.

A metodologia destaca uma variedade de estratégias que podem ser utilizadas pelo professor em sala de aula, para oportunizar uma aprendizagem significativa aos estudantes da EJA, incluindo o uso de jogos, calendário, dobraduras, tabelas e quadros. Essa abordagem, sugerida para o Ensino de Matemática, visa proporcionar uma Educação Matemática prática, dinâmica e possível de ser assimilada e compreendida.

No documento, a avaliação desempenha o papel de possibilitar aos estudantes da EJA, que reconheçam seus avanços e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem em Matemática e, ao mesmo tempo, oferece ao professor, uma ferramenta para analisar sua prática em sala de aula. Como uma avaliação contínua e processual, sugere ações que implicam em

avaliar até que ponto os objetivos foram alcançados, pois o propósito é identificar as dificuldades que possam exigir adaptações ou mudanças na prática, não se limitando apenas aos estudantes, mas se estendendo à avaliação de todo o processo de ensino ofertado.

Observa-se, que os planejamentos incluem uma seleção de estratégias de ensino para promover o letramento matemático, isso pode ser verificado na implementação de métodos ativos de resolução de problemas do mundo real, para tornar a Matemática mais interessante e acessível. As fontes apontam vestígios de um plano de ensino específico para as particularidades dos estudantes da EJA, visando sanar as deficiências e ajudar a construir uma aprendizagem significativa.

Com base na relevância do letramento matemático e sua aplicação no ensino dos conteúdos matemáticos, para os estudantes do 1º Segmento da EJA, destaca-se que tais motivações surgem a partir de uma reflexão induzida pela prática, com o propósito de promover uma intervenção efetiva na pedagogia, com o objetivo de inserir os saberes matemáticos no contexto de análise crítica, caminhando para ampliar socio e culturalmente os conhecimentos dos educandos.

Isso implica dizer que o ato de ensinar a ler propicia aos jovens e adultos a possibilidade de aprender a ler por si mesmo, no contato diário com a diversidade que a sociedade oferece, na perspectiva do letramento. As diferentes formas de acesso à leitura e escrita estão presentes nos diferentes contextos socioculturais, podendo ser experienciados pelas diversas práticas de ler e escrever, vislumbrando o atendimento de um dado objetivo, isto é, como “algo socio culturalmente situado (Dantas, 2012, p.47).

O autor pontua que essas experiências poderão promover reflexões contra as formas de opressão, discriminação e as desigualdades, levando os sujeitos a criticarem as formas de dominação, visando constituir lugares de fala, que permitam terem acesso aos direitos, possibilitando-os a desenvolver diferentes papéis sociais e culturais na transformação da sociedade (Dantas, 2012).

Outra protagonista que contribui com o enredo de nossa pesquisa refere-se à professora Rosana, que também disponibilizou o acervo pessoal, que inclui o planejamento anual de 2017, pertencente ao CEJA Licínio Monteiro, pertencente ao município de Várzea Grande, região metropolitana da capital.

Ao analisar o documento, verifica-se a semelhança com o planejamento do CEJA Almira Amorim e Silva, comparando os objetivos gerais e específicos, a descrição do processo metodológico e avaliativo, como destaca a Figura 22.

Figura 22: Planejamento Anual - 1º Segmento

PLANEJAMENTO ANUAL - 2017 1º SEGMENTO	
C.E.J.A. LICÍNIO MONTEIRO DA SILVA	
(Educação de Jovens e Adultos)	
PROFESSORAS: FRORINDA	
MARINA LEITE DA CUNHA	
ROSANA TEREZINHA J. PEREIRA	
VILMA XAVIER	
Diretora: Cecília Aparecida Duarte	
Coordenador: João Dias	
Várzea-Grande-MT/2017	
<u>MATEMÁTICA</u>	
Adotar uma abordagem prática no ensino da matemática, os professores podem ajudar os estudantes da EJA a compreenderem como essa disciplina se aplica ao mundo em que estão inseridos e isso pode ser feito por meio de atividades práticas, como projetos de resolução de problemas, experimentos matemáticos e aplicações práticas.	
<u>Objetivos Gerais</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Dominar conceitos e procedimentos da matemática necessários à sua vida pessoal, social e profissional. • Fazer uso da matemática em situações de seu cotidiano, em seu meio e nas suas necessidades. 	
<u>Objetivos específicos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a importância da matemática para solucionar problemas que envolvam somar, subtrair, multiplicar e dividir. • Ler e registrar quantias. • Realizar troco em situações reais, usando o processo aditivo, subtrativo e situações problemas; por escrito e oralmente. • Efetuar operações cujos termos são quantias em dinheiro. • Reconhecer o valor social das unidades de medidas padronizadas e utiliza-las adequadamente. • Trabalhar números cardinais, ordinais e romanos; por extenso e algarismos. • Trabalhar dezenas, centenas e unidades. • Utilizar os números pares e ímpares; sabendo distingui-los. • Promover cálculo mental e estimativo. • Familiarizar com formas e propriedades geométricas simples. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Agrupar quantidades conforme as regras do sistema de numeração decimal • Estabelecer relações entre as operações. • Ler, interpretar e escrever as unidades de medidas. • Trabalhar conjuntos. • Promover atividades que envolva o sistema monetário brasileiro. 	
<u>Atividades/ Estratégias</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Atividades na cozinha, • Atividades de artes plásticas, • Por meio de vivências com materiais concretos manipulados pelos alunos • Pela compra e venda de produtos das aulas de culinária • Atividades trabalhadas de forma vivenciada e funcional, a fim de lidar com os recursos naturais de forma saudável e cuidadosa • algarismos. 	
<u>METODOLOGIA</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escrevendo os números em ordem crescente e decrescente; • Utilização do número (espelho funcional) em situações do cotidiano; • Resolução de problemas que envolvam as quatro operações; • Trabalhar com cálculos com o conhecimento que os alunos já possuem, favorecendo a troca de opiniões e sugestões dos alunos; • Incentivar a criação de novos procedimentos pessoais de cálculo; • Usar jogos, revistas, fichas, atividades etc; para a fixação das aprendizagens; • Usar calendário para fixação de numerais, meses e ano; • Usar dobraduras e outras artes para a aprendizagem da geometria; • Utilizar o livro didático com suas atividades. • Utilizar fichas com numerais cardinais, ordinais e romanos; em números e • Por extenso. • Trabalhar com outras formas de fixação de atividades como: jogos com numerais, tabelas, quadro valor de lugar etc. 	
<u>AVALIAÇÃO</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Contínua/ Permanente: simultânea ao processo de ensino e aprendizagem; baseada em inúmeras fontes; para obtenção de informações sobre o desempenho dos alunos; Cumulativa: parte do processo de acomodação e assimilação. 	

O Planejamento Anual é estruturado de maneira semelhante aos dois planejamentos anteriores. Percebe-se a preocupação da aplicação da Matemática no contexto do estudante, ao adotar uma abordagem prática no ensino, como a realização de problemas reais na condução de experimentos matemáticos e na exploração de aplicações práticas. Sugere desenvolver habilidades matemáticas abrangentes, possíveis de aplicar na vida pessoal, social e profissional, concebendo a Matemática como algo natural e prático às situações diárias, ao ambiente e às demandas do indivíduo no seu convívio social.

Para proporcionar uma Educação Matemática preocupada com a aprendizagem, faz-se necessário adotar uma série de estratégias pedagógicas, isso implica ensinar os números em ordem crescente e decrescente, demonstrar como aplicar conceitos numéricos em situações práticas do cotidiano, resolver problemas que envolvam as quatro operações e encorajar a discussão entre os estudantes para compartilhar conhecimentos e sugestões.

Ademais, proporcionar a criação de métodos pessoais de cálculo, fazer uso de jogos, revistas, fichas e outras atividades lúdicas para reforçar o aprendizado, incorporar o uso de calendários para compreender numerais, meses e anos, explorar técnicas artísticas, como dobraduras para o ensino de geometria são abordagens eficazes.

Outro aliado ao processo de ensino e aprendizagem refere-se à utilização do livro didático com atividades diversificadas, bem como o emprego de fichas com numerais cardinais, ordinais e romanos em diferentes representações (números e por extenso) e a exploração de formas alternativas de fixação, como jogos e tabelas, recursos adicionais que enriquecem a experiência de aprendizado dos estudantes em Matemática.

A avaliação deve ser contínua e permanente, como parte inerente do processo de ensino e aprendizagem. Deve ocorrer, simultaneamente, ao longo do processo, sendo alimentada por diversos instrumentos que permitam avaliar o desempenho e o rendimento escolar dos estudantes da EJA.

As análises indicam que, nos planejamentos, observa-se o engajamento do letramento matemático, nas estratégias de ensino que visam tornar a Matemática mais envolvente e acessível, tornando a aprendizagem dos conteúdos matemáticos mais significativos, dando sentido ao estudante de como aplicar os conceitos apreendidos na sua prática social. Ao criar planos de ensino, que levem em consideração as necessidades dos estudantes, o professor busca superar as dificuldades, a fragmentação dos conteúdos e, na medida do possível, preencher as lacunas do conhecimento.

Aderir ao letramento matemático revela o grau de importância que a expressão letramento assume, enquanto perspectiva nova para a disciplina, pois visa à capacidade de

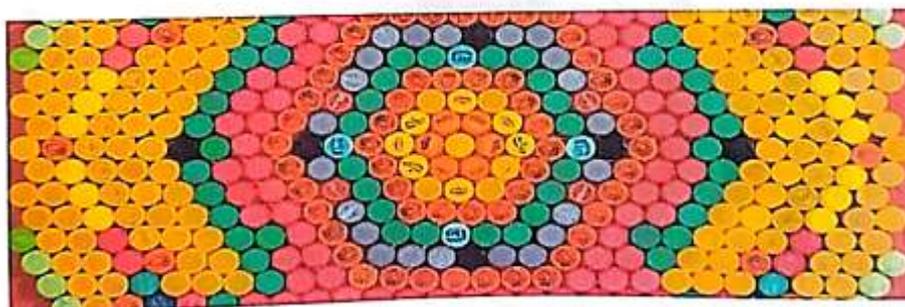
identificar e compreender o papel que a Matemática desempenha no mundo, para atender às necessidades, como cidadão capaz de refletir de forma construtiva e consciente (Brasil, 2004, p.24).

Durante as entrevistas, foi possível reconstituir o processo, pelo qual a Matemática foi pensada e elaborada para ser desenvolvida nos Centros de Jovens e Adultos. Ao entrevistarmos a professora Marina, esclarece que a estratégia adotada para o ensino da Matemática exigia a construção coletiva do conhecimento, a troca de experiências e o compartilhamento de ideias. Utilizavam-se recursos para promover a aprendizagem, a construção de maquetes, tampinhas de garrafa, anéis de latas de cerveja e qualquer material que pudesse estabelecer uma conexão ao contexto do cotidiano dos estudantes.

Entre os professores, nos trocávamos experiências do que deu certo. Fazíamos uma investigação e fomos nos ajudando, construindo e compondo até surgir o formato do CEJA Licínio Monteiro para aplicarmos em sala de aula. Perguntávamos uns aos outros como ensinavam unidades, dezenas, centenas e unidades de milhar. Ah, palitos de picolé ou garrafas PET! Íamos descobrindo com a experiência do outro, compartilhando e aplicando em sala. Utilizávamos maquetes, tampinhas de garrafa, anéis de latinha de cerveja e o que tínhamos dentro do contexto de vivência deles. Eles até recolhiam canudinhos de plástico no pátio da escola para trabalhar conceitos de unidade, dezena, centena e formas geométricas simples (Prof.^a Marina – Entrevista concedida à pesquisadora em julho/2023).

Durante a Narrativa da professora Marina, busca demonstrar o empenho e dedicação ao apresentar atividades que pretendiam aprofundar o conhecimento dos estudantes da EJA, dentre as quais se destaca a realização de experiências práticas com materiais concretos, apontados na Figura 22. A imagem retrata as estratégias pedagógicas empregadas pela docente para estimular o interesse e o pensamento crítico em relação ao conteúdo de geometria, presente nas diversas formas do cotidiano. Essas atividades buscavam familiarizar os estudantes com as formas geométricas simples e suas propriedades que, segundo a professora, estavam em consonância com a proposta almejada pelos CEJAs e nos planejamentos apresentados anteriormente.

Figura 23: Painel Geométrico



Fonte: Acervo pessoal - Prof.^a Marina, 2017.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o estudo da Geometria deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas do cotidiano, como se orientar no espaço, ler mapas, estimar e comparar a distância percorrida, reconhecer propriedades de formas geométricas básicas, e saber usar diferentes unidades de medida (Brasil, 2006, p. 75).

A geometria desempenha uma função importante na modalidade da EJA. Lorenzato (1995) destaca que a ausência de estudos em geometria impede o desenvolvimento do pensamento geométrico e do raciocínio visual nas pessoas que, por sua vez, torna desafiadora a resolução de situações cotidianas que envolvam conceitos geométricos. A geometria estabelece conexões com diversos outros componentes curriculares, como a interpretação de mapas e gráficos estatísticos, entre outras aplicações. Ainda segundo o autor, mesmo não querendo, lidamos, diariamente, com as ideias de paralelismo, perpendicularismo, congruência, semelhança, proporcionalidade, medição, simetria, na comunicação oral, estabelecendo relações com os conceitos geométricos (Lorenzato, 1995, p. 5).

A Figura 23 foi igualmente socializada pela professora Marina que, ao relatar sobre o objeto representado, ilustra um porta-trecos produzido pelos estudantes do 1º Segmento do CEJA Licínio Monteiro, feito a partir de garrafas PET, explorando os conceitos e formas geométricas.

Figura 24 - Porta-trecos do 1º Segmento EJA



Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Marina, 2017.

Conforme Piasesk (2010), a geometria é parte relevante da Matemática, tanto do ponto de vista prático, quanto do aspecto instrumental no avanço do pensamento lógico e na construção da cidadania, em busca de respostas crescentes às demandas de uma sociedade cada

vez mais dependente de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, que devem ser dominados pelos cidadãos.

A Educação desempenha um papel de capacitar o estudante a desenvolver habilidades de pensamento, permitindo-lhe demonstrar, argumentar, descobrir, experimentar, deduzir e tirar conclusões. Lorenzato (1995, p. 5) afirma que a geometria exige do estudante formas específicas de raciocínio. Isso implica dizer que ser bom conhecedor de aritmética ou de álgebra não é suficiente para resolver problemas que envolvem os conceitos geométricos.

D'Ambrosio (2007, p. 46) ressalta, mais uma vez, que “fazer da matemática algo vivo, lidando com situações reais”, reconhecendo a cultura do estudante e partilhando significados acordados, tudo isso é importante para haver compreensão do fazer matemático, como base teórica, elaborando atividades que possibilitem estudar a Matemática interligada ao cotidiano.

Na entrevista, a professora Marina deixa clara a opção metodológica adotada durante as aulas, para a promoção do entendimento dos números decimais, ao contemplar os conceitos de unidade, dezena e centena, como demonstra a Figura 24.

Figura 25: Produção de Puff com garrafas PET



Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Marina, 2017.

A imagem retrata uma aula dinâmica, ministrada pela professora Marina para os estudantes do 1º Segmento da EJA, ao abordar o conteúdo matemático que envolve os números decimais, partindo para compreensão dos conceitos de unidade, dezena e centena, com o uso de garrafas PET, como recurso pedagógico. Destaca que cada garrafa vazia representava uma única unidade, atribuindo o valor numérico 1 a cada uma delas.

Na sequência, ao abordar o conceito de dezena, a professora instruía os estudantes a agrupar dez garrafas PET vazias, criando, assim, uma dezena. Cada garrafa dentro desse grupo ainda era considerada uma unidade, mas agora tinham 10 unidades agrupadas, representando dezena, que recebia o valor numérico 10. Para ilustrar o conceito de centena, relata que utilizava dez grupos de dez garrafas PET, totalizando 100 garrafas, que eram agrupadas, possibilitando ao estudante perceber a quantidade associada a cada conceito explorado.

Uma maneira que utilizei na sala do 1º Segmento da EJA para ensinar o conceito de unidade, dezena e centena foi o uso de garrafas PET vazias, com o intuito de confeccionar Puff utilizando material concreto do cotidiano dos meus estudantes. Na minha abordagem com eles, expliquei que se tivéssemos somente uma garrafa PET, ela representaria uma unidade. Porém, se montássemos um grupo de dez garrafas juntas, formaríamos uma dezena, e se tivéssemos dez grupos, sendo cada um com dez garrafas PET, isso representaria uma centena (Entrevista da Prof.^a Marina - concedida à pesquisadora em julho/2023).

O processo do letramento matemático compreende as relações que se estabelecem na escola e na vida afora, colocando em reflexão as representações para compreensão da leitura e da escrita. Segundo Machado (2003, p.134), podemos explicitar nosso entendimento para “letramento matemático” como expressão de categoria que estamos a interpretar, como “um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática”. Tal concepção mostra que ensinar é um caminho que permite ao estudante passar pelo processo de aprendizagem significativa.

4.2.2 - Cadernos Escolares

Ao discutirmos as experiências vivenciadas pelos professores e estudantes, dentro do seu contexto social, político, econômico, inclui-se a cultura escolar, que pode caracterizar as finalidades, por que ensinamos, o que ensinamos, e mais precisamente, “por que ensinamos, a matemática que ensinamos”, como destaca Valente (2022, p.12).

Segundo o autor, a investigação do passado aponta para as finalidades da escola num determinado tempo, de relações estabelecidas como produtoras de conhecimento e lutas políticas, entre autoridades para ditar os saberes de formação de futuros professores. Ainda destaca que as pesquisas com viés histórico, os cadernos escolares, são considerados fontes significativas para a compreensão dos conteúdos e metodologias desenvolvidas na cultura escolar, podendo retratar diversos aspectos relacionados à sua origem e os eventos inerentes ao ambiente escolar, pertencentes ao contexto histórico e social da época (Valente, 2022).

Na história da Educação, as investigações sobre os cadernos escolares são relevantes, pois os cadernos expressam a vida cotidiana nas salas de aula, as práticas educativas, “o que ocorre definitivamente nas salas de aula quando o professor fecha a porta” (Vinão, 2008, p.16).

No decorrer da pesquisa, em busca de fontes que pudessem comprovar os saberes construídos, seguindo as orientações da proposta destinada aos Centros de Educação de Jovens e Adultos, que retrata a materialidade escolar, a professora Samya, no seu acervo, nos apresenta o caderno da aluna Ieda, datado de 2018 e pertencente ao CEJA Almira Amorim e Silva.

Ao analisarmos o caderno da aluna, constata-se que pertence à turma do 1º segmento da EJA, onde consta o registro de todos os componentes curriculares. Ao explorá-lo com mais detalhes, fica evidente que a maioria das atividades registradas no caderno concentra-se no componente curricular de Português, enquanto os registros relacionados à Matemática são relativamente menores em comparação.

No entanto, as atividades desenvolvidas no caderno têm, como ponto central, as situações-problema, voltadas para a realidade dos estudantes. Ressalta-se a contextualização dos conteúdos, a valorização dos saberes e experiências, assim como o reconhecimento de suas vivências, oportunizando tornar a aprendizagem significativa.

Di Pierro (2003) versa que a melhoria na qualidade do ensino da Matemática não é um assunto recente, mas uma questão bastante discutida no âmbito educacional, devido a sua importância. Situa que os profissionais envolvidos no processo educativo devem buscar metodologias para abordar esse desafio, em especial, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

A resolução de problemas relacionados ao cotidiano do estudante é uma estratégia metodológica que auxilia na construção de conceitos matemáticos, como se observa na atividade proposta, aplicada em 09 de maio de 2018, que ilustra duas situações-problema, solicitando que sejam resolvidas na sala de aula.

Na imagem (Figura 26) é possível observar que a primeira atividade envolve o conceito multiplicação, relacionado às compras no supermercado, exigindo a leitura e interpretação do enunciado da questão. A resolução envolve a aplicação de conceitos básicos de Matemática em uma situação real do cotidiano, possibilitando ao estudante perceber a presença da Matemática, que exige raciocínio e o desenvolvimento de habilidades práticas para sua execução.

Figura 26: Matemática situações-problema

Luanda, 09 de Maio de 2018

Matemática situações-problema

1) Pedro comprava 26 caixas de ovos para vender no supermercado. Em cada caixa havia 30 dúzias de ovos. Quantos ovos comprou?

Cálculo

$$\begin{array}{r} 26 \\ \times 30 \\ \hline 180 \\ 780 \\ \hline 780 \end{array}$$

Resposta: Pedro comprou 780 ovos

2) Joaquim entregou no sacolão 320 tomates na segunda-feira, o triplo dessa quantidade na terça-feira e o quíntuplo na sexta-feira. Quantos tomates Joaquim entregou nesta semana?

Cálculo

320	320
$\times 3$	$\times 5$
960	1600
	320
	960+
	1600

Resposta: Joaquim entregou 2.880 tomates

Fonte: Acervo público - CEJA Almira, 2018.

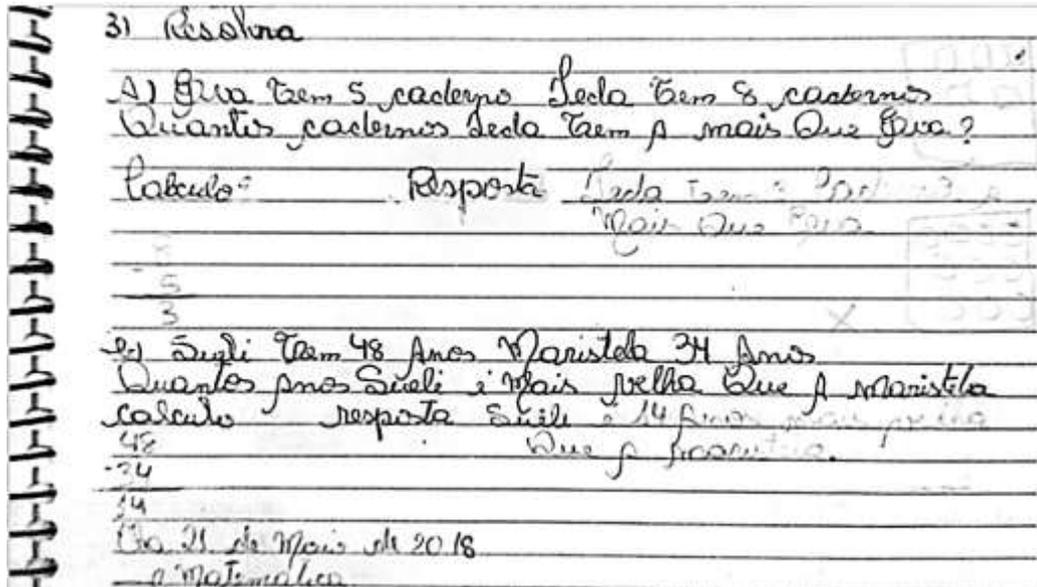
A segunda atividade também envolve a multiplicação, porém solicita analisar a quantidade de tomates entregues ao sacolão durante a semana. Na segunda-feira, são entregues 320 tomates; na terça-feira, o triplo dessa quantidade; e, na sexta-feira, o quíntuplo. Nota-se que a multiplicação pode ser reconhecida como uma habilidade Matemática no uso diário, em diversos contextos, podendo ajudar os estudantes a reconhecer a sua necessidade em situações práticas.

A este respeito, Dante (2003, p. 20) afirma que situações-problema são atividades práticas de aplicação que retratam situações reais e exigem o uso de conceitos básicos de Matemática para serem resolvidos. Uma situação-problema desempenha a finalidade de transformação da realidade, na qual o estudante da EJA se depara, bem como na sua forma de compreendê-la e de interagir em busca de solução.

Corroborando, Fonseca (2005, p. 54) diz que torna-se cada vez mais evidente a necessidade de contextualizar o conhecimento matemático a ser construído, não apenas inserindo-o numa situação-problema, mas buscando suas origens. Pode-se reconhecer que a

intenção é proporcionar um contexto significativo, no qual os estudantes possam aplicar seus conhecimentos, habilidades e raciocínio. Explorando ainda mais esse contexto, a Figura 27 apresenta duas situações-problema (a e b) que exigem leitura e interpretação para resolução. A atividade foi desenvolvida em sala de aula, em 21 de maio de 2018.

Figura 27: Situações Problema



Fonte: Acervo público - CEJA Almira Amorim e Silva, 2018.

De acordo com a imagem, as duas atividades correspondem ao cálculo da diferença entre os números de cadernos e a idade. Atenta-se que em ambas situações foi necessário o uso de operações de Matemática básica, neste caso, a subtração para resolvê-las.

Como afirma Dante (1991, p.11), um dos principais objetivos do Ensino de Matemática é fazer o estudante pensar produtivamente, e nada melhor que lhe apresentar situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las.

A professora Samya relata que as atividades elaboradas e registradas no caderno da aluna atendem às expectativas da proposta, porque se articulam ao contexto real dos estudantes do 1º Segmento do CEJA Almira, sendo que os nomes e as situações apresentadas retratam as experiências vivenciadas por eles, relacionadas às profissões e ocupações inerentes à turma.

Na Figura 28, a atividade datada de 17 de setembro de 2018, expressa uma situação-problema relativa ao custo de uma refeição no restaurante, com o valor de doze reais, considerando inúmeros contextos. Dentre eles, o almoço e o jantar, no mesmo dia, posteriormente, o almoço durante três dias, o almoço e jantar por três dias e, por último, almoço e jantar por dez dias.

Figura 28: Situação problema

4) no restaurante dada refeições curta 12 dias

Quanto custará:

1 almoço e jantar 24 reais	24	36	72
15 almoço durante 3 dias 36 reais			
15 almoço e jantar 3 dias 72 reais			
15 almoço e jantar durante 5 dias 60			
25 almoço e jantar durante 10 dias 240			

Luanda, 17 de Setembro de 2018

Matemática

Fonte: Acervo público - CEJA Almira Amorim e Silva, 2018.

No registro, a atividade proposta demanda o uso de operações matemáticas, como multiplicação e adição, para calcular os custos das refeições em diferentes cenários. Neste sentido, a contextualização da Matemática, em situações reais, contribui para aplicar, na prática, os conceitos que estão desenvolvidos, oportunizando o aprendizado mais significativo.

Nas situações-problema, pode-se evidenciar a presença das quatro operações básicas da Matemática (adição, subtração, multiplicação e divisão), entende-se que a sua utilização facilita a vida e organização da sociedade. Em todos os momentos ou situações da nossa vida, utilizamos os números naturais para adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir, em várias situações é possível se deparar com problemas matemáticos.

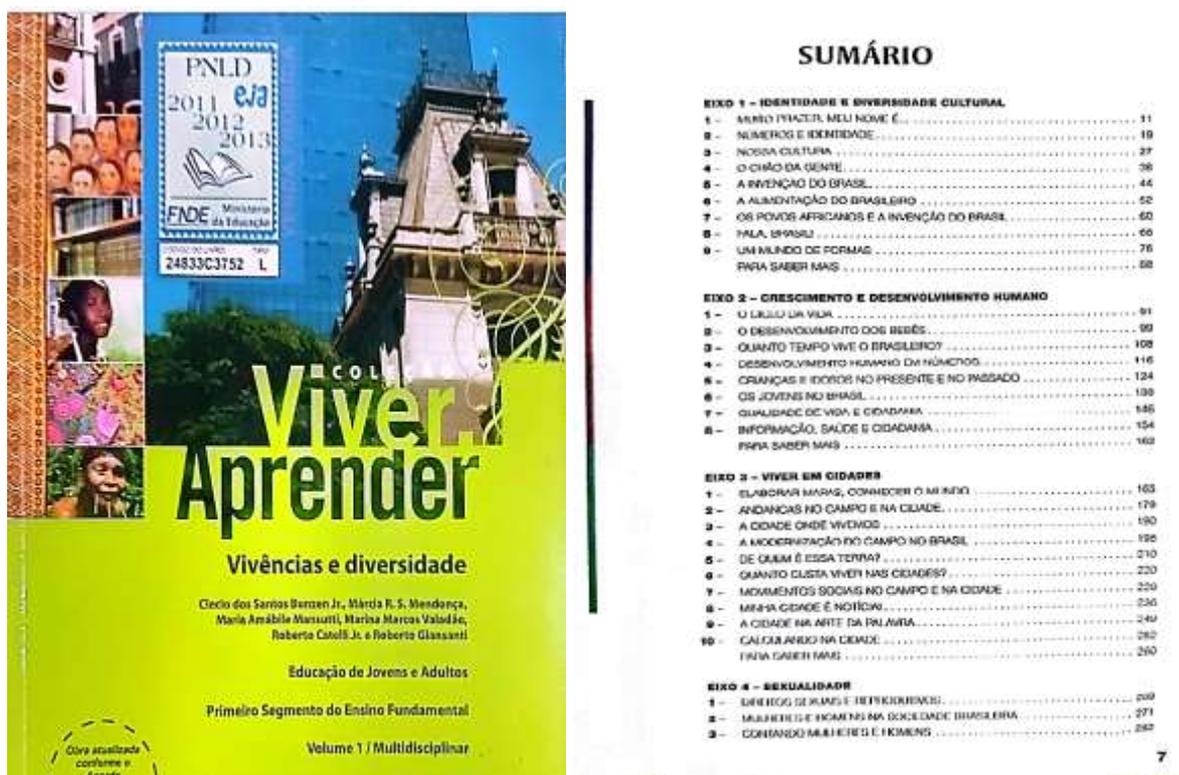
Aprender Matemática é aprender a resolver problemas, é preciso apropriar-se dos significados dos conceitos e procedimentos matemáticos para saber aplicá-los em situações novas. (Dante, 2002, p.11). No entanto, a apropriação dos significados dos conceitos e procedimentos matemáticos é o processo que caracteriza o letramento matemático, que envolve a capacidade de realizar cálculos matemáticos, mas também a compreensão de conceitos e habilidade de aplicá-los em situações que precisamos estar preparados para resolvê-las

Neste sentido, o letramento matemático pode envolver a transformação de um problema definido no mundo real, para uma forma estritamente matemática (que pode incluir estruturação, conceitualização, fazer suposições, e/ ou formulação de um modelo), ou seja, matematizar (Brasil, 2012, p. 4).

4.2.3 - Livro Didático

Outro recurso pedagógico, muito utilizado nas aulas das turmas da EJA é o livro didático, mencionado várias vezes pelas protagonistas, durante as entrevistas. A professora Samya cita o livro didático, “Coleção Viver e Aprender - Vivências e Diversidade, da Editora Global (Figura 29), adotado em 2011, pelos Centros de Educação e Adultos, para atender aos estudantes mato-grossenses.

Figura 29: Coleção Viver e Aprender /Vivências e diversidade.



Fonte: Acervo pessoal – Prof.^a Samya - Editora Global 2009.

A organização didática do livro apresenta-se de forma integrada e abrange diversos temas contemporâneos, vinculados aos componentes curriculares. Segundo a professora, apresenta uma metodologia diferenciada, com abordagem interdisciplinar que não divide em gavetas as áreas de conhecimento. Ao contrário, destaca que os conteúdos são estruturados de forma contextualizada, interligados à proposta temática, cabendo ao professor utilizar de sua expertise para estabelecer as conexões com os conteúdos trabalhados.

Então, por exemplo, um livro que se utilizou na época, eu lembro era o Viver e Aprender, ele tinha a organização por área de conhecimento, com temas que

desenvolviam os assuntos no contexto da EJA, não por disciplina, não havia obrigação de uma sequência de conteúdo (Prof.^a Samya- Entrevista concedida à pesquisadora – agosto/2023).

O livro didático refere-se ao volume do 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA que traz uma abordagem que valoriza e reconhece as experiências dos indivíduos envolvidos na Educação de Jovens e Adultos. A primeira edição foi publicada em 2009, pela editora Global, em São Paulo, tendo, como autores, Clecio dos Santos Bunzen Jr., Márcia R. S. Mendonça, Maria Amábil Mansutti, Marina Marcos Valadão, Roberto Catelli Jr. e Roberto Glansanti.

A organização didática centra-se nos eixos temáticos, com a intenção de não fragmentar os conteúdos, estabelecendo uma relação direta com temas atuais, presentes nas ações do nosso cotidiano, como destacado no sumário, quatro eixos que norteiam os conteúdos alinhados às áreas do conhecimento.

Eixo 1 - Identidade e Diversidade Cultural;

Eixo 2 - Crescimento e Desenvolvimento Humano;

Eixo 3 - Viver em Cidades;

Eixo 4 - Sexualidade.

Observa-se, em cada eixo, o caráter multidisciplinar e o desenvolvimento de conteúdos, com ênfase nos assuntos do cotidiano, que dão sentido e finalidade ao processo de aprendizagem do estudante. Nessa perspectiva, o livro didático auxilia no processo de construção da escrita e dos números, além disso permite adquirir novas informações sobre a prática social do letramento, retratada de forma prática no material didático, destinado especificamente aos estudantes da EJA, com possibilidades de aplicação em diversos contextos.

Especificamente, o Eixo 1 (módulo 2) refere-se à Matemática, constata-se a aplicação dos princípios fundamentais do letramento, com destaque para os conceitos numéricos e habilidades para a resolução de problemas, como aponta a Figura 30.

Na atividade proposta, explora-se o conceito de número, a partir de um documento real, de identificação pessoal que todos os brasileiros utilizam diariamente. Possibilita ao estudante aprender a coletar dados, a partir da numeração do RG que envolve os colegas de turma, permitindo analisar informações, como a história de vida, filiação, data de nascimento, data de emissão, órgão emissor e local de nascimento. Essa ação demonstra, de maneira prática, a aplicação do numeramento, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e comunicação Matemática. Outro aspecto na atividade são as sugestões para o desenvolvimento de rodas de conversa e trabalho em grupo.

Figura 30: Módulo 2 - Número e Identidade

Módulo • 2 **Números e identidade**

EM RODA

Você já notou quantas vezes pensamos, falamos ou temos números em um único dia? Se você ficar atento, vai perceber que os números estão presentes o tempo todo em nossas vidas: nas quantidades de pessoas com as quais convivemos; nas quantias indicadas nas cédulas e moedas; nos horários; nas datas; nas distâncias que percorremos; e até quando compramos comida (meia dúzia de laranjas, um quilo de feijão...).

Alguns números servem para identificar as pessoas. Você sabe que números são esses? Observe, por exemplo, a sua carteira de identidade. Nela, aparecem um dos números, que é o seu RG, ou seja, o seu Registro Geral.

A carteira de identidade traz muitas informações a respeito de seu portador. Localize, na sua carteira de identidade ou na de um colega, as informações a seguir e escreva no caderno:

• Nome	• Número do RG
• Filiação	• Data de emissão
• Data de nascimento	• Órgão emissor
• Local de nascimento	

LEITURA DE NÚMEROS

EM GRUPOS

Os números da atividade a seguir estão separados em três grupos. Analise o modo como se leem os números em cada grupo.

Grupo 1. Observe seus documentos conforme o quadro a seguir. Se você não tiver os que estão indicados, observe os documentos de um colega ou peça ajuda a seu professor. Registre no caderno os números que estão relacionados à identificação pessoal:



19

Fonte: Editora Global, 2009, p.19.

O termo numeramento começa a ser adotado em abordagens que, para descrever e analisar adequadamente as experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem de conhecimentos matemáticos, seria necessário considerá-las como práticas sociais (Fonseca, 2009, p. 48). Ainda segundo o autor, o numeramento pode ser considerado, como uma prática no desenvolvimento escolar, pois permite aprofundar e viabilizar a construção de uma linguagem aplicável e contextualizada ao ensino dos números.

No Eixo 2 (módulo 4), constatam-se os conceitos matemáticos de leitura de algarismos e ordem crescente no desenvolvimento humano em números. Percebe-se que os estudantes da EJA têm a oportunidade de adquirir uma compreensão mais profunda dos algarismos e da

ordem crescente, além de identificar como os conteúdos matemáticos estão conectados às suas vidas cotidianas, como demonstra a Figura 31.

Figura 31: Módulo 4 - Desenvolvimento Humano em Números

Módulo • 4

Desenvolvimento humano em números

EM RODA

Assim como as letras são símbolos que usamos para escrever palavras, também existem símbolos usados para escrever números. Eles são dez e chamam-se algarismos ou dígitos: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. A palavra dígito vem de uma língua antiga, o latim, e significa dedo. Portanto, dez dígitos relacionam-se com dez dedos. Com os algarismos podemos escrever qualquer número. Por exemplo, 50 é escrito com dois algarismos ou dois dígitos, enquanto 154 é escrito com três algarismos ou três dígitos. Com quantos algarismos você escreve a sua idade? E o ano de seu nascimento? Relate situações do dia a dia em que aparecem números com três ou com quatro algarismos.

NO CADERNO

Veja os números que aparecem nestas informações sobre a população brasileira.

Hoje, no Brasil as mulheres chegam a viver até 8 anos a mais do que os homens.	De cada 100 brasileiros com idade acima de 15 anos, 12 leem ou escrevem com dificuldade.	Para cada grupo de 1.000 jovens, existem 250 idosos.
--	--	--

Escreva esses números e indique quantos algarismos aparecem em cada um deles. Leia em voz alta cada um dos números que você escreveu.

PARA PESQUISAR

Você e seus colegas podem verificar se essa relação também acontece em um grupo de pessoas com as quais convivem.

1. Faça uma pesquisa conversando com familiares, vizinhos, pessoas que trabalham com você. Anote no caderno o nome e a idade de duas ou três pessoas.
2. Com a ajuda do professor, construa um cartaz com espaços para 100 nomes de pessoas e as respectivas idades. Nesse cartaz, serão registradas as informações pesquisadas por todos os estudantes.
3. Quando completar informações sobre 100 pessoas, conte quantas delas têm idade igual ou superior a 60 anos.

Hoje, em cada 100 brasileiros, 11 são idosos com mais de 60 anos de idade.

110
Digitalizado com CamScanner

Fonte: Editora Global, 2009, p.116.

Na imagem, constata-se a utilização da temática para auxiliar na aplicação de conceitos matemáticos destinados a compreender e descrever o desenvolvimento da população brasileira em relação à faixa etária, envolvendo o uso de números para representar os algarismos e sua ordem, tornando os conceitos matemáticos mais aplicáveis. Nota-se que as sugestões para o desenvolvimento incluem a realização de rodas de conversa, atividades no caderno e pesquisa.

Reconhecer a prática de numeramento, como parte inerente do letramento, permite avaliar os estudos sobre letramento, como uma produção mais amadurecida, em relação ao conceito de numeramento, no que se refere à elaboração desses conceitos (Fonseca, 2009, p.55).

Consequentemente, implica no reconhecimento que as práticas sociais assumidas pelo letramento em sua ação também têm o propósito de reduzir as dificuldades relacionadas à compreensão dos conteúdos matemáticos. Uma dessas práticas consiste em identificar o

desconhecimento de termos, com os quais os estudantes da EJA não estão familiarizados ou não têm o hábito de usar no seu cotidiano.

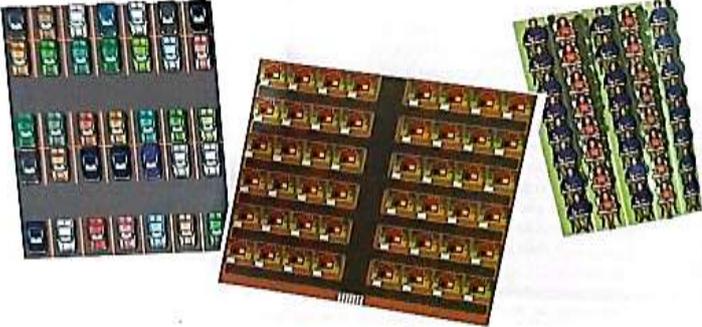
No Eixo 3 (módulo 10), trata-se da relação da temática que envolve os cálculos na cidade, com os conceitos matemáticos de agrupamentos de fileiras e colunas, buscando construir a compreensão de sua aplicação no ambiente urbano, como exposto na Figura 32.

Figura 32: Módulo 10 - Calculando na cidade

Módulo • 10 Calculando na cidade

EM RODA

Ao caminhar pelas ruas de uma cidade, podemos observar por toda parte a formação de agrupamentos em fileiras e colunas. Eles aparecem, por exemplo, na organização dos estacionamentos de automóveis e dos conjuntos habitacionais. As carteiras nas salas de aula também estão dispostas assim. Veja algumas situações como essas nas ilustrações a seguir:



- As ilustrações retratam situações que você já tenha visto antes? Quais? Onde?
- Em que outros lugares da cidade podemos ver agrupamentos em fileiras e colunas?

Os agrupamentos em fileiras e colunas também são encontrados na matemática. Muitas vezes, são usados como recurso para fazer cálculos. Vamos analisar algumas situações para ver como isso acontece:

Como você faria para saber quantos automóveis há no estacionamento que aparece na ilustração? Explique para os colegas como você resolveria esse problema.

Certamente há alunos que vão pensar em contar todos os automóveis. Mas também podem surgir outras ideias. Olhando a ilustração, observamos que os automóveis estão organizados em cinco colunas com sete automóveis em cada uma. Assim, podemos resolver o problema utilizando a operação multiplicação.

252

Digitizado com CamScanner

Fonte: Editora Global, 2009, p.262.

A imagem contempla situações urbanas, como a organização dos estacionamentos de automóveis e conjuntos habitacionais, considerando a cidade como um ambiente rico em dados e números que exige a aplicação prática da Matemática.

O conceito de agrupamentos de fileiras pode ser desenvolvido na prática, permitindo os estudantes melhorar na resolução de problemas diários, mas também fortalecer as habilidades que precisam ser desenvolvidas nos conteúdos matemáticos. Isso exige a capacidade de tomar decisões em determinado contexto social, nesse sentido, as orientações

didáticas sugerem que as atividades sejam desenvolvidas por meio do diálogo constante, rodas de conversa e trabalhos em grupo.

D' Ambrosio (1989, p.3) assevera que, no processo de ensino e aprendizagem, para melhor compreender as situações-problema, o estudante deve envolver-se com o 'fazer' matemático, no sentido de criar hipóteses e conjecturas, e investigá-lo a partir da situação real que enfrentará. Nessa perspectiva, o autor aponta a resolução de problemas, como metodologia de ensino que propõe ao estudante diversas situações-problema, caracterizadas por investigação e exploração de novos conceitos.

No Eixo 4 (módulo 3), destaca a temática da sexualidade com conceitos matemáticos relativos à quantidade de mulheres e homens no Brasil, compreendendo a aplicação de princípios matemáticos na interpretação de dados numéricos, criação de gráficos e análise estatística, como demonstra a Figura 33.

Figura 33: Módulo 3 - Contando Mulheres e Homens

4
Módulo 3 Contando mulheres e homens

EM RODA

Hoje, no Brasil, existem mais homens ou mulheres? O número de casamentos está aumentando ou diminuindo? E as separações, estão em expansão ou em declínio?

Veja algumas informações sobre números de homens e mulheres apresentados em uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Proporção entre homens e mulheres no Brasil	
Número de homens e de mulheres	As mulheres eram maioria no ano de 2008, com 51%, um pouco mais que a metade da população total, que era de 190 milhões.
Nascimentos	Em 2008, nasceram menos mulheres do que homens no país.
Faixa etária	Até a idade de 24 anos, o número de mulheres é inferior ao de homens. A partir dessa idade, elas aparecem em maior número, porque eles estão mais sujeitos a mortes por acidentes e violências e a migrar para outros países.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, 2008.

Com os colegas, discuta:

- Quem se destaca em maior número na população brasileira, os homens ou as mulheres?
- Entre os mais jovens, quem é maioria no Brasil: as mulheres ou os homens?
- Com base nos dados apresentados no quadro, entre os idosos, quem é a maioria, homens ou mulheres?

PARA LER GRÁFICO

Um gráfico é uma maneira de representar visualmente dados numéricos. Os gráficos geralmente possuem um texto explicativo, que é a legenda. Em todo gráfico, deve ser citada a fonte (origem das informações). Para entender um gráfico, é preciso ler o título, a legenda e as informações indicadas nos eixos vertical e horizontal.

Com a ajuda do professor, faça a leitura do gráfico a seguir.

282

Digitalizado com CamScanner

Nota-se que os dados foram representados de maneira compreensível, por meio de um quadro de informações, o que auxilia a comunicação de dados relacionados à quantidade de homens e mulheres, nascimento e faixa etária, favorecendo na compreensão das informações, que devem ser compartilhadas entre os pares por meio do diálogo, troca de ideias e análise do quadro com a mediação do professor.

Perrenoud (2000, p.2) afirma que a escola é o principal espaço formador de cidadãos críticos, necessita propor momentos de debates, discussões e reflexão, tomar como centro o posicionamento dos estudantes, como forma de romper com a rigidez das etapas, para mobilizar a prática do conhecimento e desenvolvimento dos saberes. Afirma que a escola tem a tarefa de trabalhar e treinar os estudantes, e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas para que efetivamente as mudanças e transformações ocorram.

Nessa mesma perspectiva, D'Ambrosio (2005, p. 28) também ressalta que a realidade percebida por cada indivíduo da espécie humana é a realidade natural, acrescida da totalidade de artefatos e de experiências, acumulados na diversidade dos saberes e com possibilidades de enxergar na sua totalidade a abrangência das várias manifestações humanas, não apenas no âmbito da Matemática.

4.2.4 - Revistas Pedagógicas

Na formação continuada “Sala do Educador,” numa ação desenvolvida pela rede estadual de ensino, os profissionais do CEJA Antonio Casagrande, localizado em Tangará da Serra, interior de Mato Grosso, se organizaram e elaboraram, de forma coletiva, textos que foram publicados na coletânea “Experiências Pedagógicas”, abrangendo diversos temas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Esses textos se destacam como uma produção exclusiva desse Centro, não sendo realizados nos demais CEJAs pesquisados.

Conforme destacado anteriormente, durante a entrevista, a Professora Samya destaca que a coletânea teve sua primeira edição publicada, em 2010, e contou com a participação dos profissionais da Educação, trazendo, em seu bojo, assuntos diversificados, abrangendo o universo da EJA nos diferentes componentes curriculares.

Especificamente, no capítulo 3 da coletânea "Experiências Pedagógicas" destacam-se três produções que abordam a construção do conhecimento matemático, exploradas no processo formativo, considerado como um momento de muito aprendizado, socialização de experiências e trocas entre os pares sobre os avanços, sucessos e dificuldades relacionados aos conteúdos, como aponta o quadro 5.

Quadro 5: Coletânea Experiências Pedagógicas

Tema	Objetivos	Autores
Relação professor x aluno no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos.	- Mostrar o avanço dos estudantes da EJA na disciplina de Matemática, desencadeando a importância da relação professor x aluno para acontecer a aprendizagem significativa.	Altair Ribeiro de Oliveira
Educação Ambiental e práticas pedagógicas na Matemática.	- Perceber a importância da preservação do meio ambiente e conscientizar os educandos do CEJA sobre a importância da substituição das sacolas plásticas pela bolsa ecológica.	Fernanda Rauber Anschau Eliege Demaman Sguarezi
A importância dos jogos e do lúdico na Educação de Jovens e Adultos.	- Desenvolver nos estudantes da EJA habilidades com o uso de jogos lúdicos.	Gilene Ferreira de Aguiar Rosângela Constância de Oliveira Santo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - CEJA Antonio Casagrande, 2010.

No artigo, **“Relação professor x aluno no Ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos,”** destaca a importância da relação dialógica entre o professor e os estudantes da EJA, na intenção de desenvolver a construção dos conceitos matemáticos.

O autor destaca que processo de ensino e aprendizagem na Matemática baseia-se na oferta do ensino contextualizado, priorizando a relação professor x aluno por meio do diálogo e ações pedagógicas que desencadeiam uma maior afinidade entre os pares. As propostas para o desenvolvimento e avaliação das atividades pelo professor de Matemática incluem atividades diversificadas para superar as dificuldades relacionadas ao conteúdo trabalhado.

Considera a relação entre o professor e o estudante, como algo essencial no processo de aprendizagem do estudante, ressaltando que os conteúdos devem ser explorados com base na realidade e compreensão das necessidades e circunstâncias dos jovens e adultos, proporcionando um ambiente de aprendizado diferenciado, por meio de oficinas pedagógicas, sábados culturais, plantões de dúvidas e situações-problema.

Nesse sentido, pode-se inferir o diálogo como um caracterizador da linguagem e elemento constituinte de ações, capazes de traduzir o pensar dialógico na Educação e, conseqüentemente, na prática humanizadora. Segundo Freire (1981, p.40), os educandos assumem, desde o começo, o papel de sujeitos criadores, refletindo criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem.

Dialogar com as necessidades e urgências do outro se torna relevante na modalidade da EJA, pois dentro do ambiente escolar deste segmento surgem particularidades que caracterizam

seus participantes. Nessa construção de relações, entendemos ser a linguagem a primeira instituição cultural do ser humano, é por meio dela que as relações passam a fazer sentido.

Ainda de acordo com Freire (2001 p.76), o homem é homem e o mundo é histórico-cultural, na medida em que ambos inacabados se encontram, numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

Em consonância, D'Ambrosio (1990) defende que, na dinâmica cultural, o conhecimento é mutuamente compartilhado, transformado, produzido e difundido no próprio grupo, e que o conhecimento matemático também é produzido nesse contexto cultural, pois é parte integrante do processo de ação-reflexão-ação dos indivíduos sobre a própria realidade.

Neste contexto, a metodologia adotada no desenvolvimento das ações promove a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, contribuindo para a construção do conhecimento do componente curricular de Matemática. Ao priorizar o diálogo e a interação entre professor e estudante, bem como a utilização de estratégias diferenciadas possibilita a criação de um ambiente de aprendizado motivador e produtivo.

O segundo artigo, **“Educação Ambiental e práticas pedagógicas na Matemática,”** versa sobre as ações pedagógicas dentro da Educação Ambiental e, nesse contexto, a produção de bolsas reutilizáveis destaca-se como uma oportunidade para incorporar os conceitos matemáticos, relacionados à geometria e ao sistema de medidas. A relevância dos conceitos geométricos vincula-se às distintas atividades cotidianas.

Refere-se ao projeto desenvolvido em etapas, que compreende o corte, a costura e a estampa das bolsas. Conforme o artigo, no componente curricular Matemática os conceitos desenvolvidos foram noções de medidas e figuras geométricas. Para a confecção das bolsas foram selecionados estudantes que possuíam habilidades ou que se mostraram dispostos a aprender. A confecção da bolsa começou com a criação de um molde, utilizando uma fita métrica e papel pardo, depois costuraram as bolsas nas máquinas de costura. Além disso, foi aplicado o logotipo do CEJA em todas as sacolas, utilizando um molde. Essas ações foram feitas durante as oficinas pedagógicas.

Carvalho e Lima (2010) ressaltam que as grandezas geométricas têm sido incluídas no campo das grandezas e medidas e não da geometria, sendo importante que o professor se preocupe em centrar-se mais no ensino do conceito de grandeza em geral, e não apenas das geométricas.

D'Ambrosio (2007) também destaca que a Educação possibilita ao educando a utilização dos instrumentos comunicativos, analíticos e materiais que são essenciais para exercerem seus direitos e deveres na cidadania.

Tudo indica que, durante a confecção das bolsas, os estudantes utilizaram os conhecimentos matemáticos, como noção de medidas e figuras geométricas. Para que isso fosse possível, necessitavam de uma compreensão básica dos conceitos matemáticos, incluindo noções de espaço e tamanho, bem como compreender a importância de contribuir para a preservação do meio ambiente, por meio da produção de sacolas reutilizáveis.

A importância dos jogos e do lúdico na Educação de Jovens e Adultos é o terceiro artigo, com a proposta de desenvolver habilidades dos estudantes da EJA, por meio do uso do jogo Tangram. Essa abordagem se concentra na exploração de conceitos matemáticos relacionados à geometria, com atividades adaptáveis a diferentes níveis de escolaridade.

O Tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa que envolve formas geométricas planas, compostas por sete polígonos que incluem dois triângulos grandes, um triângulo médio, dois triângulos pequenos, um quadrado e um paralelogramo.

O objetivo do jogo é montar diversas figuras, sendo a condição para resolvê-lo, utilizar todas as peças disponíveis, que devem ser justapostas de forma a formar a figura, possibilitando a contextualização de algumas propriedades das figuras com identificação e comparação, classificação, área, frações que podem aprimorar a percepção da leitura do entorno em seu contexto social.

As autoras destacam que na aplicação do jogo em sala, a maior dificuldade foi a resistência dos estudantes do CEJA em pensar que o jogo se tratava de algo infantil. Após esclarecimento sobre a finalidade do Tangram, os conceitos matemáticos de geometria foram explorados, por meio de atividades que podem ser usadas em diferentes níveis de escolaridade, promovendo a formação de conceito matemático.

Fonseca (2009) ressalta que a maior parte do conteúdo sobre geometria na Educação tem se concentrado, principalmente em conhecer termos, definições e propriedades das formas, enquanto não oportuniza a manipulação de materiais concretos durante o aprendizado.

No texto fica claro que o Tangram possibilitou trabalhar a formação dos conceitos relacionados a figuras, tipos de ângulos, frações e composição das figuras. O jogo influencia de maneira direta no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes do CEJA, permitindo que eles se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado.

Posteriormente, no ano de 2013, o CEJA Antonio Casagrande teve uma nova publicação, agora denominada "Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande", divulgando as ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente destinado, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos. Com o caráter de inclusão e interdisciplinar,

no primeiro volume, a revista apresenta dois trabalhos direcionados à área de Matemática, destacado no quadro 6.

Quadro 6: Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade

Tema	Objetivos	Autores
A Matemática e a Educação Ambiental presentes na confecção de artesanato com materiais reutilizáveis.	- Sensibilizar os estudantes sobre a necessidade de preservar o Meio Ambiente.	Eliege Demaman Sguarezi Fernanda Rauber Anschau
Oficina pedagógica com Tangram.	- Discutir a importância no processo de ensino e aprendizagem em Matemática com atividades lúdicas com o Tangram.	Carlos Alberto do Nascimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - CEJA Antonio Casagrande, 2013.

“**A Matemática e a Educação Ambiental presentes na confecção de artesanato com materiais reutilizáveis**” se assemelha ao segundo artigo da produção anterior, abordando o tema da Educação Ambiental e explorando a temática por meio da produção de artesanato, ressaltando a integração de conceitos matemáticos relacionados à geometria e ao sistema de medidas.

Fruto de um projeto que mobilizou toda a comunidade escolar, foi desenvolvido com a reutilização de garrafas PET, como matéria-prima para a criação de peças de artesanato, destinadas à decoração natalina, promovido por meio de oficina pedagógica com a participação dos estudantes da EJA.

Observa-se, no texto, que os estudantes aplicaram os conhecimentos matemáticos, como noções de medidas e figuras geométricas, associadas à preservação do meio ambiente. A esse respeito, Fiorentini e Lorenzato (2006) destacam a relevância dos conceitos geométricos e enfatizam que a falta de domínio desse conteúdo pelos professores, que apresentam apenas definições, propriedades, nomes e fórmula, sem oferecer qualquer aplicação de natureza lógica e histórica, acabam por impactar, negativamente, na construção dos conceitos por parte dos estudantes.

No artigo “**Oficina pedagógica com Tangram**” se discute a relevância das atividades lúdicas com o uso do Tangram no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, um tema que já foi explorado em diversas publicações anteriores. Isso demonstra a sua relevância, que extrapola as salas de aula e tem aplicações práticas em diversos aspectos do cotidiano dos estudantes da EJA.

O jogo foi aplicado na turma do 2º ano do Ensino Fundamental e construído pelos estudantes da EJA, utilizando recursos pedagógicos, com o uso de cartolina, régua, tesoura e lápis de cor. As atividades desenvolvidas estão articuladas com a construção de figuras planas, como triângulos, trapézios e quadrados, cálculo de porcentagem e razão entre as figuras.

O trabalho com a geometria possibilita perceber as diversas formas presentes em nosso cotidiano, nos espaços públicos, nos formatos dos objetos, em casa, na escola, como parte inerente de estudo relevante para outras áreas. Pode ser explorada e aplicada na vida cotidiana e exige do professor, além do conhecimento de medidas, adotar metodologias apropriadas para melhor compreensão dos conceitos geométricos.

Ao explorar o Tangram, percebe-se que a instrução e acompanhamento do professor é fundamental, possibilita o ensino de conceitos relacionados a figuras geométricas, tipos de ângulos e frações. O jogo desempenha a função de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, considerado uma forma lúdica de compreender os conceitos geométricos, nomenclatura e aplicabilidade.

D'Ambrosio (2001) enfatiza que trazer para a discussão cada forma de matematizar, analisando argumentativa e reflexivamente cada contexto onde o fazer matemático está inserido, compreende e discute as diversas formas de matematizar, desde que sejam respeitados os princípios culturais de cada grupo, com equidade e harmonia em suas situações específicas e, ao mesmo tempo, coletivas.

Com os desdobramentos destacados ao longo do texto, fica evidente a importância do letramento matemático nos ambientes dos Centros, onde se elabora narrativas com significados, com base nas produções que destacam as vivências e experiências dos estudantes. Outro destaque refere-se a metodologia apresentada como o Método do Arco de Megueres, com ênfase na valorização do estudante e construção de uma história tendo como apoio as produções, proporcionando um contexto significativo.

Os relatos também soam, como algo positivo que destaca um ambiente diferenciado, possibilitando aos estudantes da EJA, a emancipação por meio do letramento matemático, como meio de aplica-lo a sua realidade local, como exemplo, utilizar ônibus de maneira independente, elevar sua autoestima e perceber que faz parte deste contexto, como um cidadão ativo e participativo na sociedade.

Os planos de aulas e Projetos elaborados nos Centros da EJA, abrangem diversas iniciativas com ênfase nos conhecimentos específicos desse público. Nessa perspectiva, os temas abordados foram construídos considerando seus saberes, por meio de diversas situações-problema como ferramenta de ensino que buscava integrar o conteúdo a ser ministrado, de

forma significativa ao cotidiano, promovendo uma aprendizagem contextualizada, real e possível de ser aplicada realidade local dos estudantes.

Os livros didáticos, revistas e coletâneas analisadas, refletem a cultura direcionada para a Educação de Jovens e Adultos. Os materiais apresentam os temas de forma integrada aos componentes curriculares, explorando os saberes compartilhados no ambiente de aprendizagem, evitando a fragmentação das informações, dando sentido e fundamento aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional brasileiro, ao longo de sua história, em níveis federativos, apresenta elementos fundamentais nas transformações das políticas educacionais, ao longo dos anos. Isso inclui a formulação de políticas públicas que surgiram como resposta às demandas da sociedade em busca de um ensino de qualidade e do reconhecimento do trabalho dos professores.

Ao analisarmos o desenvolvimento das políticas públicas, implementadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos possíveis impactos gerados na vida dos estudantes beneficiados por essas iniciativas, o presente estudo objetivou investigar as contribuições do letramento matemático no processo de ensino e aprendizagem da EJA, a partir da proposta pedagógica e formação docente, inerentes aos CEJAs, com base na seguinte questão norteadora: Quais as contribuições do letramento matemático para o processo de ensino e aprendizagem no 1º segmento da EJA, considerando a proposta pedagógica e a formação docente nos Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs)?

No intento de responder o problema de pesquisa, durante o percurso metodológico, fomos em busca de respostas, por meio das análises das fontes documentais e entrevistas que pudessem apontar vestígios sobre o objeto de estudo.

As análises apontam que os Centros de Educação de Jovens e Adultos, em específico nos municípios de Cuiabá, Várzea Grande e Tangará da Serra, pautaram-se em uma proposta pedagógica específica, elaborada para atender às demandas e necessidades da EJA.

Essa abordagem específica, compreendida no discurso histórico, torna-se determinante para contemplar as concepções de mundo, sociedade, identidade, sujeito, resultando na possibilidade de observar as transformações que ocorreram ao longo dos anos no componente curricular e nos modos de ensinar e aprender os conteúdos de Matemática.

Nesse contexto, os Centros de Educação de Jovens e Adultos destacam uma proposta pedagógica, que se preocupa com a construção de conhecimento contextualizado para o ensino dos componentes curriculares, reconhecendo a importância do contexto político e educacional para ampliar as discussões conceituais, relacionadas à Matemática, especificamente, no que se refere aos professores que lecionaram no 1º Segmento da EJA, considerados unidocentes na rede estadual de ensino.

Ressalta-se, ainda, a caracterização dos saberes envolvidos na formação continuada de professores, que desempenharam um papel relevante na atuação positiva do docente para o entendimento da proposta a ser trabalhada.

Outro aspecto relevante se refere às entrevistas com as protagonistas, mediadas pelo diálogo durante o percurso metodológico da pesquisa, tornando possível compreender o processo de formação ofertado nos Centros de Educação de Jovens e Adultos, além das ações coletivas, como os planejamentos, os momentos de estudos, a metodologia adotada, a função desempenhada pelos participantes e atividades propostas, tanto nos momentos de formação, quanto na sua aplicação em sala de aula.

Nesse contexto, tudo indica que os espaços dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, embora já não existam, desempenharam um papel importante na promoção da prática pedagógica na EJA, proporcionando à comunidade escolar, refletir e ressignificar a prática docente, nessa modalidade de ensino, visando ampliar os conhecimentos adquiridos, respeitar as experiências de vida, contribuindo para a emancipação e fortalecendo a autonomia dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Como pesquisadora, conhecer de perto essa realidade dos CEJAs, nos instiga a repensar nossas ações, no sentido de ofertar aos estudantes da EJA melhores condições de aprendizagem, para que desenvolvam práticas cidadãs que possam contribuir para transformar o ambiente no qual fazem parte, exercitando sua cidadania.

Os dados até aqui analisados indicam que o letramento matemático é parte inerente das nossas ações, contribuindo com a prática social dos estudantes da EJA. Nessa perspectiva, a formação docente deve priorizar sempre o desenvolvimento de práticas cidadãs, que os auxiliem a fortalecer e exercer a plena cidadania.

Na formação educacional desses estudantes, ao retornar à sala de aula, faz-se necessário adotar abordagens metodológicas diferenciadas que levem em consideração as experiências de vida, necessidades e o desenvolvimento de habilidades Matemáticas de forma contextualizada.

Compreendendo que esse estudante adulto possui conhecimentos básicos de Matemática, e esse processo de ensino deve ser construído, valorizando suas experiências prévias, os conteúdos devem ser relacionados às situações cotidianas, tornando-os relevantes e aplicáveis, demonstrando como são essenciais em suas vidas diárias.

Outro ponto importante são a flexibilidade e a paciência nessa abordagem para o letramento matemático na EJA. Os professores devem estar dispostos a adaptar seu ensino às necessidades individuais dos estudantes, fornecendo apoio, quando necessário, e incentivando a aprendizagem autônoma.

O uso de recursos diferenciados, tecnológicos e práticos, também podem ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento de atividades que podem tornar os conceitos

matemáticos mais acessíveis, como a promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo, que o estudante adulto se sinta valorizado.

Por fim, as reflexões, indicam que os Centros de Educação de Jovens e Adultos permitiram uma transformação na abordagem pedagógica da EJA, redefinindo as ações, a partir de um espaço pensado para atender às necessidades desse público. Isso proporciona à comunidade escolar a oportunidade de adaptar as práticas de ensino, levando em consideração as vivências dos estudantes, com o propósito de promover a emancipação e a autonomia no processo de ensino e aprendizagem na EJA. A criação de um ambiente de aprendizado acolhedor é elemento-chave para possibilitar o êxito em ações positivas nesse contexto educacional desafiador.

Como proposta para futuras pesquisas, considera-se relevante investigar o impacto do letramento matemático na vida dos estudantes que estiveram envolvidos nesse processo, proporcionando-lhes a oportunidade de expressar as vivências e experiências pessoais e profissionais. Neste contexto, busca-se evidenciar a contribuição dos CEJAs, das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como, a influência desses ambientes específicos destinados à Educação de Jovens e Adultos em solo Mato-grossense.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos. Ensino de matemática nas séries iniciais no estado de Mato Grosso (1920-1980): uma análise das transformações da cultura escolar. 2010. 230 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

ANDRADE, Alex et al. **Revista Experiências Pedagógicas do CEJA Antônio Casagrande: Inclusão e Transdisciplinaridade**. Ano 01, n.1 Tangará da Serra: Diário da Serra, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castanha e DE JESUS, Sonia Meire S. Azevedo (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo: Brasília – DF, 2006.

Baquero, Rute Vivian Ângelo. **Saberes na formação de educadores de jovens e adultos: o que privilegiam? O que excluem?** In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., Coimbra, set. 2004. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/RuteBaquero.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2023

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Brasília: MEC; Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **A Produção da Política de Constituição dos CEJAS**. Espaço do Currículo, v.6, n.3, p.474-483 -144, set/dez.2013.

BIGNARDE, Kleber Gonçalves. **Educação de Jovens e adultos: Reflexão sobre práticas pedagógicas e os processos avaliativos**. Revista de Educação do Vale do Arinos, v.2, n.2 129-144, jul/dez.2015.

BOGNAR, Ivana; FERREIRA, Márcia Santos. **Avanços e Retrocessos na Política de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso/Brasil (2008/2017)**. REVES. Revista Relações Sociais, Vol. 02 N. 03, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB,2000.

BRAZ, Maria Luzenira. **Política de Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso: Avaliação e Experiências Exitosas dos CEJAS**- E-book, 2014.

BRESCOVIT, Luiz Eduardo. Os cadernos de planejamento e o ensino de Matemática na escola primária paranaense na década de 1980. 2020. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2020.

CAMPOS, Cecília Batista Duarte. A formação continuada de Pedagogos na rede Municipal de Cuiabá - Implementação Pedagógica de Ensino em Matemática/IPE (2013-2017). 2022. 157 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2022.

CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes de (coord.); LIMA, Paulo Figueiredo. **Matemática: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 248 p. (Coleção Explorando o Ensino; v. 17).

CHARTIER, Anne Marie. **Os cadernos escolares: organizar os saberes, escrevendo-os**. In: Revista de Educação Pública Cuiabá v. 16 n. 32 set.-dez. 2007. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/71> Acesso em 03 de jul. de 2023.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: DIFEL,1990.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, Porto Alegre, 1990.

COSTA. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas**, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

CUNHA, Maria Helena. **Dilemas e dificuldades de professores de matemática**. Millenium, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Avaliação do alfabetismo matemático: intenções e possibilidades de pesquisa.** In: FONSECA, M. Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, 2004, p. 31-46.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A história da matemática: Questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática.** 1999. Disponível em.. Acesso em: 10 set. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. 3ª Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática.** São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer.** Editora Ática, Série Fundamentos, 2. ed. São Paulo, 1993.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.** Educação e Pesquisa, 2005. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan.

DANTAS, Maria Nívia. **Mundos de letramento e agência na construção de identidade de seminarista católicos.** Natal/RN: UFRN, 2012.

DAVID, Gleibiane *Silva*. A Prática da Coordenação Pedagógica dos Centros de Educação de Jovens e Adultos de Primavera do Leste e de Rondonópolis. (**Dissertação** de Mestrado), UFMT/MT, 2016.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer.** 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. **O Impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo.** In: CATELLI, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. A EJA em Xeque. São Paulo: Global, 2014.

DUARTE, Marcos Serafim. A Presença de Alunos Indígenas Paresí no Centro de Educação de Jovens e Adultos Antonio Casagrande em Tangará da Serra - MT (2009-2016): Imagens do Cotidiano Paresí no Ensino de História. Cáceres: UNEMAT, 2018. **Dissertação** (Mestrado Pro História).

FERREIRA, Josélia de Souza Soares. As contribuições de Theobaldo Miranda Santos para o ensino de Matemática e construção dos saberes profissionais de professores primários em Mato Grosso (1950 - 1980). 2020. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2020.

FIorentini, Dario; Lorenzato, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2006. Campinas, SP: Autores Associados.

FONSECA, Maria da Conceição. (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição. **Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento**. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M (orgs.). Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 47-60.

FONSECA, Maria da Conceição. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Percursos Teóricos e Metodológicos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31° ed. RJ: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GAMA, Marta Maria. O ensino de Geometria e a formação de professores primários: percursos historiográficos em Mato Grosso (1960 a 1980). 2018. 205 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional**. 2014. Acesso em 02 set. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais..., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2hdkrw>. Acesso em: 11 out. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 1, p. 9-43. 2001.

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KNOWLES, Malcolm et al. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

LEI No 13.005/2014 **PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

LEI No9.394/96 **DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1e_d.pdf

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. **Educação ao longo da vida**. São Paulo: Cortez, 2007.

LINDEMAN, Eduard. *O significado da educação de adultos*. Nova York: Nova República, 1926.

LORENZATO, Sérgio. **Por que não ensinar Geometria**. In: Educação Matemática em Revista, São Paulo, 1995.

MACHADO, José Nilson **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua**. São Paulo: Cortez, 1990.

MATO GROSSO (Estado). **Resolução 180/2000/CEE/MT. Dispõe sobre normas para a oferta da EJA no Sistema Estadual de Ensino**. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2000.

MATO GROSSO (Estado). **Secretaria de Estado da Educação. Programa Estadual de Educação de Jovens e Adultos**. Cuiabá: SEDUC/CEE, 2002.

MATO GROSSO. **Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. Resolução nº 177/2002 - CEE/MT.** Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26/06/2002.

MATO GROSSO. **Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 137/1991 - CEE/MT.** Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1991.

MATO GROSSO. **Conselho Estadual de Educação/CEE Resolução 180/2000 de 05 de dezembro de 2000.** Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá, 2000.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação.** (ROP) Regras Orientação Pedagógica CEJAS por área de conhecimento, 2013.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 393/2007 – SEDUC/MT.** Constituição dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 10/10/2007.

MENDES, Jaqueline Rodrigues. **Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento.** In MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia (orgs.). Múltiplos olhares: Matemática e produção de conhecimento. São Paulo: Musa, 2007.

NEVES, das Odete; KLOECKNER, Marisa. **Histórico Antonio Casagrande.** ARAKAKI, Scaliante Aparecida Dulcineia et al. Experiências Pedagógicas do CEJA Antonio Casagrande. Tangará da Serra: Editora Ideias, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António(org). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Revista do Instituto de Inovação Educacional – Inovação. Porto, v. 4, n. 1, 1991.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educar, 2009.

NÓVOA, António. **Revista Nova Escola.** Agosto/2002, p.23.

OLIVEIRA, Mariana Gomes. A matemática para ingresso no magistério primário em Mato Grosso (1908-1910). 2019. 141 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2019.

OLIVEIRA, Samya Karla Lopes de. Memórias do CEJA: representações da cultura escolar em dois centros de educação de jovens e adultos em Mato Grosso (2008-2016). **Dissertação** de Mestrado, UNIC, 2021.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução: Cláudia Schilling.

PIASESKI, Claudete Maria. A Geometria no ensino fundamental. 2010. 36 f. **Monografia** (Curso de Licenciatura em Matemática) - Universidade Regional Integra do Alto Uruguai e das Missões Campus de Erechim - URI Departamento de Ciências Exatas e da Terra, 2010. Disponível em: < <http://www.uricer.edu.br/>. Acesso em: 03 set. 2023.

RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno. Jovens na educação de jovens e adultos e sua interação com o ensino de Química. **Dissertação** de Mestrado, UFMT, 2009.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (coord.) et al. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997. Acesso em: 6 set. 2023

SALERNO, Kfoury Soraia; PRADO, Maria Elisabete Brito Brisola; KFOURI, Samira Fayez. **Aprendizagem do Adulto na Educação Superior**. SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi, et al. Abordagens Andragógicas na Educação Superior. Londrina: Editora Científica, 2020.

SANTOS, Elizaine Vaz. Programa Gestar I: o ensino de Matemática na formação de professores em exercício da rede municipal de Cuiabá (2001-2004). 2021. 219 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2021.

SILVA, Isabella Maria Curvo Bezerra Santiago. Tecendo dos fios: pró-letramento em matemática para formação continuada de professores dos anos iniciais (2009-2012). **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2022.

SANTOS, Gláucia Cristiane Cardoso Santos. O ciclo básico de alfabetização cidadã e o ensino de matemática na rede municipal de Várzea Grande. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2022.

SANTOS, Liliane Santi dos. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – o ensino de matemática na rede municipal de Várzea Grande (2013-2018). **Dissertação** (Mestrado) Universidade de Cuiabá/MT, 2022

SILVA, Adir Rosa. A formação docente e o processo de ensino e aprendizagem de Matemática nas comunidades indígenas do Alto Xingu. 2020. 133 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2020.

SILVA, da Lemes Maurenilce. Políticas Públicas de EJA em Mato Grosso (2002-2017) e suas Implicações Administrativas, Políticas e Pedagógicas no CEJA de Cáceres-MT. **Dissertação** de Mestrado, UNEMAT, 2019.

SILVA, Maria Helena da. O CEFAPRO como instituição formadora de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais nos polos de Cuiabá, Rondonópolis e Sinop (2017-2019). 2022. 176 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2022.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio - Revista Pedagógica, n. 29, fev., 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/pdf>. Acesso em: 18 set de 2023.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Teóricos e Metodológicos. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 a.

SOUZA, Tânia Alves Correa. Narrativas da comunidade assentamento piau sobre a escola municipal Tamboril II em Nova Xavantina-MT, 2022, 159f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2022.

STASCOVIAN, J. Revista Educação em Mato Grosso: orientações pedagógicas sobre a disciplina de Matemática para o ensino primário nas escolas públicas mato-grossenses (1978-1986). 2019. 188 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2019.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **História da Matemática na Licenciatura. Educação Matemática em Revista**. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Ano 9, No. 11A. Edição Especial, 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues; BERTINI, Fatima de Luciane; MORAIS, Rosilda dos Santos. Novos aportes teórico-metodológicos sobre os saberes profissionais na formação de professores que ensinam matemática. **Acta Scientiae**, v.19, n.2, mar./abr., p.224-235, 2017.

VENTURA, Ivonete Gomes de Souza. Vestígios da formação de professores primários e o ensino de matemática em Nova Brasilândia (1970-2000). 2020. 165 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Matemática, Ciências Naturais e suas Tecnologias) – Universidade de Cuiabá, 2020.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

VIÑAO, Antonio Frago **Os Cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Cadernos a vista: Escola, Memória e Cultura escritas. Rio de Janeiro: edUERJ, 2008.