



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA (PPGECM)

NARA RÚBIA PEREIRA DE JESUS

**O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de
professores de Matemática no estado de Goiás**

GOIÂNIA
2025

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

NARA RÚBIA PEREIRA DE JESUS

3. Título do trabalho

O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de matemática no estado de Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 22/09/2025, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Nara Rúbia Pereira De Jesus, Discente**, em 25/09/2025, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5485789** e o código CRC **10141612**.

NARA RÚBIA PEREIRA DE JESUS

O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de Matemática no estado de Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (UFG), para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Matemática.

Área de concentração: Educação em Ciências e Matemática e Meio Ambiente
Linha de pesquisa: Formação inicial e continuada do professor de Ciências e Matemática

Orientador: Prof. Dr. Ronés de Deus Paranhos

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

JESUS, NARA RUBIA PEREIRA DE

O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de matemática no estado de Goiás [manuscrito] / NARA RUBIA PEREIRA DE JESUS. - 2025.

CLIX, 159 f.

Orientador: Prof. Dr. RONES DE DEUS PARANHOS.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Pró reitoria de Pós-graduação (PRPG), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Goiânia, 2025.

Apêndice.

Inclui gráfico, tabelas.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação de Professores. 3. Licenciatura em Matemática. I. PARANHOS, RONES DE DEUS, orient. II. Título.

CDU 51:37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GERÊNCIA DE CURSOS E PROGRAMAS INTERDISCIPLINARES

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da sessão de Defesa de Dissertação de NARA RÚBIA PEREIRA DE JESUS, que confere o título de Mestre(a) em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, na área de concentração em **Qualificação de Professores de Ciências e Matemática**.

Ao/s **12 dias do mês de junho de 2025**, a partir da(s) **14:00**, no(a) **SALA 251 DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFG**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de matemática no estado de Goiás”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) RONES DE DEUS PARANHOS - UFG com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) JOSÉ PEDRO MACHADO RIBEIRO - UFG, membro titular interno; Professor(a) Doutor(a) SANDRA VALÉRIA LIMONTA - UFG, membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) RONES DE DEUS PARANHOS, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Rones De Deus Paranhos, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valeria Limonta, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2025, às 16:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jose Pedro Machado Ribeiro, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2025, às 16:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5418985** e o código CRC **D693E61D**.

DEDICATÓRIA

Primeiramente, a minha avó, Luciana Alves, minha maior incentivadora e inspiração.

A todos os professores que querem investigar a EJA, que acreditam numa educação de qualidade para aqueles que não tiveram acesso ou permanência, mas, que têm direito constitucionalmente adquirido.

A todas as pessoas que acreditam no processo educacional.

A todos professores, que independentemente da etapa educacional, desdobram-se, diariamente, dando o melhor de si para contribuir com a vida escolar de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me guiar em toda a minha trajetória de vida, pois nos momentos que quase desisti, usou de outras pessoas para acalantar meu coração, e me dar combustível para continuar, me trazendo a certeza de que sempre esteve, está e estará comigo.

À Luciana Alves, minha querida avó, que sempre me incentivou aos estudos. Uma mulher que mesmo tendo cursado apenas até a quarta série do ensino fundamental, expressava com palavras, frases e textos, de forma coesa e coerente, sem marcas de erros ortográficos, sua sabedoria e desejo de viver. Minha melhor amiga! Minha inspiração!

À minha esposa, Karolliny Silva, por tornar minha trajetória mais leve e alegre, pelo apoio e escuta e por acreditar em mim, e, por aceitar minhas loucuras para fugir dos momentos de muita tensão. Te amo!

À Eudelia Pereira, minha mãe, que com suas palavras de amor e carinho, demonstrava e acreditava em minhas potencialidades.

À Kira, minha companheira de quatro patas, que com seus “lambeijos”, deitando-se ao meu lado, enquanto estudava, me trouxe paz e confiança.

A toda a minha família, por me apoiar nos momentos de desespero, angústia e muita dificuldades.

À Isadora Costa e Anna Paula, minhas amigas, que no momento de sufoco, me deram às mãos, me acolheram e auxiliaram ao longo da escrita deste trabalho.

À minha amiga Gercilene, por me acolher sempre que precisei, me ouvindo, orientando e trazendo leveza e calma. Pelas viagens, café da manhã, pedaladas ao ar livre, noite/tarde de vinho, e tantas outras situações que inventamos para aliviar os momentos de stress.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ciências e Matemática, da Universidade Federal de Goiás, pela possibilidade de tornar concreto um dos meus sonhos.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rones de Deus Paranhos, um ser humano, amigo, professor e orientador, por me compreender em cada momento. Obrigada pela sensibilidade e orientação na condução desta pesquisa.

Aos professores Dr. José Pedro Machado Ribeiro e Dr^a. Sandra Valéria Limonta, participantes da banca, pelas contribuições e melhorias sugeridas.

A todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para que este projeto pessoal se tornasse realidade.

“A função da educação é ensinar a pensar
intensamente e a pensar criticamente.”

Martin Luther King Jr (1947)

RESUMO

JESUS, Nara Rúbia Pereira de. **O lugar da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial de professores de Matemática no estado de Goiás.** 159f. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2025.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino da Educação Básica no Brasil. Desta forma, é essencial que os professores que atuarão com trabalhadores estudantes sejam formados para atuar nas especificidades do trabalho pedagógico na EJA, de forma a possibilitar uma educação de qualidade, com vistas à autonomia e emancipação. Esta pesquisa tem como objetivo geral caracterizar e analisar o cenário da formação inicial de professores de matemática em Goiás para analisar a forma como a EJA está contemplada nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Guia de Percursos (GP) das Licenciaturas em Matemática ofertadas nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Goiás. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e documental. As categorias de análise estão ancoradas nas concepções/perspectivas para a formação de professores (racionalidade técnica, epistemologia da prática e concepção crítica). A pesquisa se posiciona em defesa da perspectiva da concepção crítica como fundamento para o processo de formação de professores de matemática. À luz dessa da concepção crítica de formação docente, a pesquisa parte de um cenário mais amplo em são consideradas para análise as sinalizações dos relatórios das Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA); dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e dos documentos oficiais que pautam a formação de professores no Brasil. Com efeito, foi identificado que em Goiás há oferta de 63 cursos de Licenciatura em Matemática, dessa quantidade, 39 são cursos oferecidos na modalidade à distância e 24 presencial. Com base nos dados do e-MEC, evidencia-se a concentração da formação de professores nas Instituição de Ensino Superior privadas, impulsionada pela expansão do ensino a distância após o Decreto nº 9.057/2017 e a flexibilização da LDB. Além disso, os dados evidenciam uma concentração desigual do polo das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática entre as mesorregiões de Goiás, indicando a urgência de políticas públicas que promovam uma distribuição mais justa e equilibrada desses cursos em todo o estado. Após a análise dos treze PPC e um GP dos cursos de Licenciatura em Matemática, que ofertam o curso em Goiás, foi possível observar que apenas três IES incluíram, de forma explícita, a formação para atuação na EJA, o que evidencia sua marginalização na formação inicial de professores de Matemática no estado. Neste contexto, recomenda-se a incorporação da temática da Educação de Jovens e Adultos nos ementários das disciplinas obrigatórias dos cursos de formação de professores de Matemática, fundamentada em uma concepção crítica de formação docente. Essa inclusão deve compreender a EJA como um direito, voltado à promoção da emancipação e da autonomia dos sujeitos que integram essa modalidade educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

JESUS, Nara Rúbia Pereira de. **The Role of Youth and Adult Education in the Initial Training of Mathematics Teachers in the State of Goiás.** 159 pages. 2025. Dissertation (Master's Degree in Science and Mathematics Education) – Graduate Program in Science and Mathematics Education, Federal University of Goiás, Goiânia, 2025.

Youth and Adult Education is a teaching modality within Basic Education in Brazil. Therefore, it is essential that teachers who will work with student-workers are trained to address the specificities of pedagogical work in EJA, in order to enable quality education aimed at autonomy and emancipation. This research aims to characterize and analyze the current scenario of initial teacher education for mathematics in Goiás, focusing on how EJA is addressed in the Pedagogical Course Projects (PPC) and Course Path Guides (GP) of Mathematics Teaching Degree Programs offered by public and private Higher Education Institutions in Goiás. The study is qualitative in nature, based on bibliographic and documentary research. The categories of analysis are grounded in theoretical conceptions and perspectives on teacher education: technical rationality, epistemology of practice, and critical conception. The research takes a stand in favor of the critical conception as the foundation for the mathematics teacher education process. From the perspective of critical teacher education, the study draws from a broader context by analyzing guidelines from the reports of the International Conferences on Adult Education (CONFINTEA), the National Meetings on Youth and Adult Education (ENEJA), and official documents that guide teacher education in Brazil. As a result, it was identified that in Goiás there are 63 Mathematics Teaching Degree programs, of which 39 are offered via distance learning and 24 in-person. Based on data from the e-MEC system, it is evident that teacher education is concentrated in private Higher Education Institutions, a trend driven by the expansion of distance education following Decree No. 9,057/2017 and the flexibilization of the LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education). Furthermore, the data reveal an unequal distribution of the campuses of HEIs offering Mathematics Teaching Degrees across the different mesoregions of Goiás, highlighting the urgent need for public policies that promote a fairer and more balanced distribution of these programs throughout the state. After analyzing thirteen PPC and one GP from Mathematics Teaching Degree programs offered in Goiás, it was observed that only three HEI explicitly included preparation for working in EJA, which reveals its marginalization in the initial training of Mathematics teachers in the state. In this context, it is recommended that the topic of Youth and Adult Education be incorporated into the syllabi of required courses within Mathematics teacher education programs, grounded in a critical conception of teacher education. This inclusion should recognize EJA as a right, aimed at promoting the emancipation and autonomy of the individuals engaged in this educational modality.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher Training; Bachelor's Degree in Mathematics Education.

SUMÁRIO

Apresentação.....	13
Introdução.....	17
Metodologia e estrutura da dissertação.....	27
Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás.....	29
Referências.....	30
I.....	32
Da racionalidade técnica à concepção crítica: a epistemologia da práxis como possibilidade para a formação docente.....	32
1.1 Considerações Iniciais.....	32
1.2 A formação de professores no Brasil.....	34
1.2.1 A racionalidade técnica na formação de professores.....	37
1.2.2 A epistemologia da prática na formação de professores.....	40
1.2.3 Concepção crítica na formação de professores.....	43
1.3 Apontamentos para a formação de professores à luz da epistemologia da práxis... 48	
1.4 Considerações sobre as concepções de formação de professores.....	51
1.5 Referências.....	52
II.....	56
A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos - sinalizações da CONFINTEA, ENEJA e documentos oficiais brasileiros.....	56
2.1 Considerações Iniciais.....	56
2.2 A Conferência Internacional de Educação de Adultos.....	59
2.2.1 O Brasil enquanto um Estado-membro da UNESCO.....	62
2.2.2 A formação de professores nos relatórios das CONFINTEA.....	66
2.3 O Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	70
2.3.1 A formação de professores nos relatórios dos ENEJA.....	74
2.4 A educação de adultos nos documentos oficiais para a formação de professores no Brasil.....	78
2.5 Considerações Finais.....	83
2.6 Referências.....	85
III.....	90
O panorama da Oferta de Licenciaturas em Matemática no estado de Goiás.....	90
3.1 Considerações Iniciais.....	90
3.2 Cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás.....	91
3.3 Considerações Finais.....	101
3.4 Referências.....	104
IV.....	106
Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás.....	106
4.1 Considerações Iniciais.....	106

4.2	Categorias para análise dos PPC e Guia de Percurso.....	108
4.4	Apresentação do curso, justificativa de criação do curso, objetivos geral, específicos e perfil do egresso.....	109
4.5	Ementário, referências bibliográficas básicas e complementares dos PPC e GP	114
4.5.1	Disciplinas específicas de EJA.....	115
4.5.1.1	Referências Bibliográficas Básicas e Complementares das disciplinas específicas de EJA.....	117
4.5.2	A EJA no contexto de outras disciplinas.....	120
4.5.3	Disciplinas com potencialidade para a discussão da EJA.....	124
4.6	Alinhamento entre a justificativa do curso, o perfil do egresso e os objetivos com as ementas e referências bibliográficas.....	128
4.7	Considerações Finais.....	131
4.8	Referências.....	132
	Considerações finais.....	135
	Apêndice.....	144

Apresentação

Muitas pessoas, quando crianças, têm o desejo de “virar professor quando crescer”. Me coloco nessa circunstância. Esta expressão permeia várias infâncias ao longo da trajetória escolar. Em linhas gerais, esta ilusão construída pela mente infantil repete-se em salas de aulas mundo afora. Em virtude da característica própria da infância de “brincar de faz de conta”, e, portanto, experimentar simbolicamente os papéis sociais dos adultos que fazem parte do cotidiano infantil, as brincadeiras de faz de conta atravessam o contexto social da criança.

Quando iniciei minhas descobertas e curiosidades acerca das profissões, ao cursar os anos finais do Ensino Fundamental, começou a crescer em mim o desejo de ser professora. Nesse período, por ser uma adolescente e apreciar esportes, cogitei cursar Licenciatura em Educação Física, pois assim poderia trabalhar com o esporte e lecionar ao mesmo tempo.

Quando iniciei o Ensino Médio, já no primeiro ano, a necessidade do trabalho bateu à minha porta. Comecei, então, minha vida de trabalho aos quatorze anos de idade, sendo contratada como estagiária em uma construtora de apartamentos. Estagiei no departamento de engenharia civil e arquitetura da TCI Ltda, em Goiânia-Go. Lidar diariamente com esses profissionais, suscitou em mim novas possibilidades para pensar no que “fazer” após o término do Ensino Médio. Assim, concluí minha escolarização básica com um desejo latente de me tornar engenheira civil.

No meu último ano do Ensino Médio (2008), apenas duas Instituição de Ensino Superior (IES) ofereceriam o curso de bacharelado de Engenharia Civil em Goiânia-Go a Universidade Federal de Goiás (UFG), em regime integral, e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em turno parcial. Em virtude das minhas condições financeiras, não conseguiria arcar com a mensalidade de uma IES particular, tampouco dispor de tempo integral sem possibilidade de trabalho remunerado para frequentar a universidade pública.

Nesta situação conflitante, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em 2009. Quando iniciei o processo de solicitação de bolsas para ingresso no curso superior, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), coloquei como primeira opção o curso de Pedagogia e, como segunda, Licenciatura em Matemática. Com a minha nota do Enem, consegui obter uma bolsa no valor integral para cursar Pedagogia na PUC-GO.

Até a metade do meu curso de graduação em Pedagogia, o coração ainda batia mais forte e as lágrimas corriam o rosto sempre que se falava em ser engenheira. Em meio a toda essa trajetória e confusão mental, em 2014 realizei o Enem e consegui uma bolsa integral pelo

PROUNI para o curso de bacharelado em Engenharia Civil. Foi uma fase de muita alegria, mas também marcada por insegurança e conflitos, pois precisaria deixar de lado quatro períodos já cursados em Pedagogia para, assim, iniciar o novo curso.

Eu me vi diante de uma difícil decisão: os quatro períodos de Pedagogia foram suficientes para retomar o desejo de ser professora e me levar a ponderar sobre uma escolha que precisava ser feita. Num certo dia, com a cabeça confusa e cheia de incertezas, uma professora da disciplina de Didática me chamou para conversar, pois sabia da minha indecisão e conflitos que eu enfrentava. Já era claro para todos os professores que entravam na sala de aula o meu desejo de ser engenheira civil, pois, no início de cada semestre, a mesma história se repetia: “Meu nome é Nara Rúbia e eu gostaria de estar cursando Engenharia Civil”.

Esta conversa foi um divisor de águas na minha vida profissional. Uma professora, com muita sabedoria, me mostrou as belezas que é o processo educativo e, assim, elencou o quanto a Nara Rúbia, enquanto professora, poderia contribuir para a vida de tantas outras pessoas. Permaneci e, com muita dedicação e empenho, concluí em 2015 o curso de Pedagogia.

Meu primeiro trabalho remunerado no contexto escolar foi como professora de apoio numa turma de sexto ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular da cidade de Goiânia-Go. Durante esse período, preparei-me para prestar concurso público. Um ano após concluir o curso de Pedagogia, fui aprovada como professora Pedagoga no município de Inhumas-Go e passei a trabalhar com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Estar em sala de aula, participar, promover e viabilizar o processo formativo de outras pessoas confirmou que ali era meu lugar. Ainda bem que fiz a opção certa!

A paixão pela área de exatas nunca saiu do peito. Aos vinte e três anos de idade, já concursada na minha área de formação, decidi voltar aos bancos da universidade como estudante de Licenciatura em Matemática. Foi uma mudança significativa em meu percurso acadêmico: saí de uma IES particular para ingressar em uma pública. Iniciei o curso de licenciatura na UFG em 2016 e, desde então, senti-me em casa. Posso afirmar, com toda a honestidade da palavra, que esta Universidade me acolheu e me proporcionou, além dos amigos, a oportunidade de aprender de fato como é o processo de autonomia acadêmica, de estudo e pesquisa.

Foi nesta etapa da minha vida acadêmica que despertou o desejo de conhecer mais a fundo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na disciplina de Estágio Supervisionado III, optei por estagiar em uma Escola que oferecesse a modalidade EJA. Durante o estágio, encantei-me com tudo o que vivenciei no contexto da escola. Ao longo daquele ano, conheci

muitas histórias de vida e de superação, verdadeiras lições de vontade de aprender. Essa experiência pautou meu trabalho de conclusão de curso e, em seguida, impulsionou-me a dar continuidade à investigação. Nesse contexto, me submeti ao desenvolvimento de uma pesquisa a nível de pós-graduação a fim de investigar e aprofundar sobre a formação de professores que atuarão com os sujeitos que integram a modalidade EJA.

Ao longo de todo o meu percurso formativo no curso de Licenciatura em Matemática, trabalhei em dois turnos. Pela manhã, atuei como professora contratada em regime CLT em uma escola particular na cidade de Goiânia-Go; no vespertino, fui professora efetiva em uma escola de Inhumas-GO. Em 2015, realizei um concurso público para professora Pedagoga da cidade de Trindade-Go, sendo aprovada em vagas do cadastro reserva e convocada, em 2018, para tomar posse do cargo. Assim, pelas manhãs trabalhava em Trindade-Go e, à tarde, em Inhumas-Go. No matutino como coordenadora pedagógica e no vespertino, em geral, professora das turmas de 4^a ou 5^a série do Ensino Fundamental. Entretanto, não atuei como professora na EJA.

Considerando a logística diária de deslocamento entre Goiânia-Go, Trindade-Go e Inhumas-Go, decidi, em 2022, prestar o concurso público para o cargo de professora pedagoga em Goiânia. Aprovada e convocada, tomei posse em 2024; contudo, exonerei-me do concurso de Inhumas e optei por estar como servidora pública nos municípios goianos de Trindade e Goiânia. Em Trindade, desempenho a função de Coordenadora Pedagógica em uma Instituição de Ensino Infantil (CMEI) e, em Goiânia, sou professora regente no Ensino Fundamental I.

Durante minha formação profissional nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Matemática, não houve discussão, leitura de textos, ou disciplinas (obrigatórias ou optativas) que contemplassem a discussão da EJA. É perceptível que o enfoque formativo inclinava-se à formação docente com ênfase na Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando as modalidades da Educação Básica, sobretudo, a EJA à margem do processo formativo.

Diante desta situação, é válido refletir se as IES estão formando profissionais para atuar em toda a Educação Básica. As IES que ofertam cursos de formação de professores precisam elaborar currículos que atendam à demanda educacional em sua totalidade e não apenas enfatizem o processo formativo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, desconsiderando as modalidades da Educação Básica.

Como mencionado, cursei o Estágio Supervisionado em uma escola que oferecia a modalidade EJA; contudo, essa experiência foi opcional. Em razão da ausência da EJA ao longo do meu processo formativo, notei uma necessidade de um maior aprofundamento no

que concerne à modalidade em questão. A partir de então, passei a estudar e pesquisar sobre a EJA, tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Matemática, o qual se estendeu continuamente como objeto de estudo na pesquisa de mestrado.

Portanto, ao leitor ou leitora que embarca nesta trajetória de leitura, será possibilitado compreender como as Instituições de Ensino Superior de Goiás têm conduzido o processo de formação inicial dos futuros professores de Matemática para atuação na EJA. Além do mais, o(a) leitor(a) terá condições de compreender quais concepções de formação de professores estas IES se ancoram, quais reivindicações o movimento social que luta pela EJA como direito tem apresentado e qual enfoque que os representantes internacionais que tratam da educação de adultos têm estabelecido.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades da Educação Básica, promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996. As modalidades da Educação Básica são consideradas dentro do contexto educacional a fim de atender à diversidade e às necessidades dos alunos, estando contidas no nível da Educação Básica e suas respectivas etapas. A educação destinada a jovens, adultos e idosos é um direito que o cidadão brasileiro, assegurado constitucionalmente, de acesso e continuidade à Educação Básica em qualquer fase da vida. Portanto, está previsto que todo cidadão brasileiro que não concluiu e/ou acessou a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) tenha o direito de ingressar e concluir sua escolarização.

Diante disso, o poder público se vê incumbido e responsabilizado a investir em políticas públicas que promovam o acesso, a permanência e a qualidade na oferta da Educação Básica, já que, a partir de então, a EJA integra organicamente esse nível de ensino, pois “[...] a verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum [...]” (Haddad; Pierro, 2000, p. 122).

A oferta do ensino, a formação de profissionais e a concepção de educação destinadas à EJA historicamente receberam tratamento secundário e marginalizado, conforme mencionam Haddad e Pierro (2000) ao apresentarem as demarcações históricas da EJA no Brasil. Além do mais, sinalizaram que o formato educacional baseava-se em concepções de suplementação, reparação e/ou reingresso do cidadão brasileiro aos estudos .

Em síntese, tratava-se de uma concepção assistencialista de educação escolar que, de acordo com Elsas (2012, p. 7) “[...] marca a EJA não enquanto direito a ser garantido, mas ação a ser empreendida segundo a voluntariedade de alguns indivíduos ou grupos organizados”. Também se caracterizava por uma “[...] educação compensatória, que remetia aos trabalhadores o dever de recuperar aprendizados necessários para o cumprimento de seu papel histórico [...]” (Elsas, 2012, p. 7).

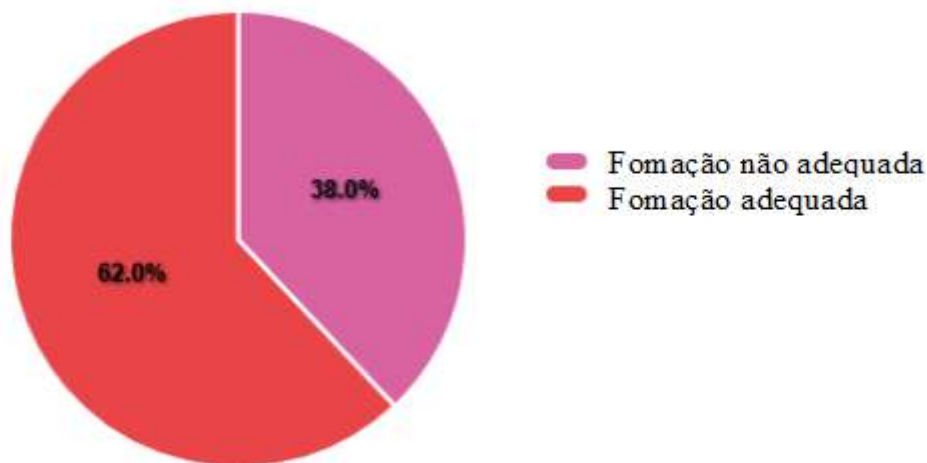
Considerando que o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988) explicita a educação como um direito de todos, incluindo as pessoas que não acessaram a educação básica, assegurando-lhes o ingresso gratuito no Ensino Fundamental e/ou Médio, é fundamental refletir que, embora legalmente garantido, esse direito à Educação Básica de qualidade não tem se efetivado.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022, cerca de 5,6% da população brasileira com mais de dezoito anos, são pessoas não alfabetizadas (11.372.522). Além disso, apenas 27,2% concluíram o Ensino Médio. Diante disso, questiona-se o exercício efetivo do direito constitucional ao acesso à Educação Básica, em confronto com os números ora apresentados.

Nesse contexto, oferecer uma EJA de qualidade implica não apenas alfabetizar quem não o foi e proporcionar oportunidade de ingresso na escola aos trabalhadores estudantes, mas, sobretudo, investir em políticas públicas de permanência e conclusão da Educação Básica, incluindo, a formação dos professores, tanto os que já atuam quanto daqueles que futuramente irão atuar.

Para isso, é necessário promover formação de professores para atuar na EJA, levando em consideração os sujeitos que compõem esta modalidade de ensino e suas especificidades. Além do mais, é essencial refletir sobre os professores que já atuantes na modalidade EJA, garantindo que ministrem suas aulas apenas no componente curricular específico da formação docente inicial, ou seja, que não atuem em outros componentes curriculares para os quais não possuem formação em nível superior. Entretanto, é possível observar (Fig. 1) que ainda há, expressiva discrepância entre a formação superior adequada à área de conhecimento em relação à atuação dos professores nas salas de aula.

Figura 1 - Percentual docência de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam do Brasil



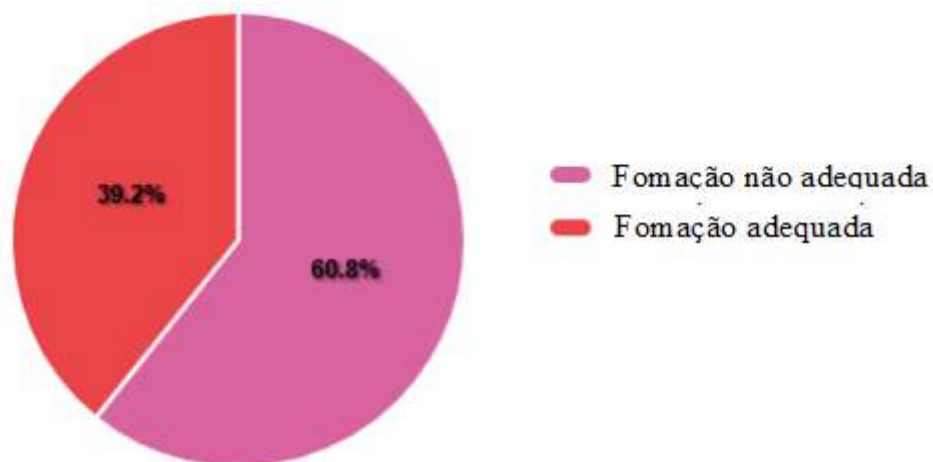
Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020¹.

¹O site do Laboratório de Dados Educacionais pode ser acessado pelo seguinte endereço eletrônico: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor-brasil/sobre>.

Portanto, pouco mais da metade dos professores que ministram as diversas disciplinas do currículo escolar encontram-se em condições adequadas quanto ao alinhamento, à formação e atuação de trabalho. Essa realidade traz consequências silenciosas ao processo educacional, pois submeter um profissional que não possui habilitação teórico/prática para atuar em outra disciplina é negligenciar não somente o próprio docente que, por diversas razões, submete-se a essa situação, mas, sobretudo, o estudante, que é submetido ao trabalho de um profissional que não recebeu formação na área. Ao cursar a Educação Básica nessas condições, o aluno não recebe sequer a mínima garantia da qualidade do ensino oferecido.

Considerando a adequação da formação inicial do professor em relação ao componente curricular que leciona no Ensino Fundamental, na modalidade EJA, os números são assustadores, conforme ilustra a Figura 2

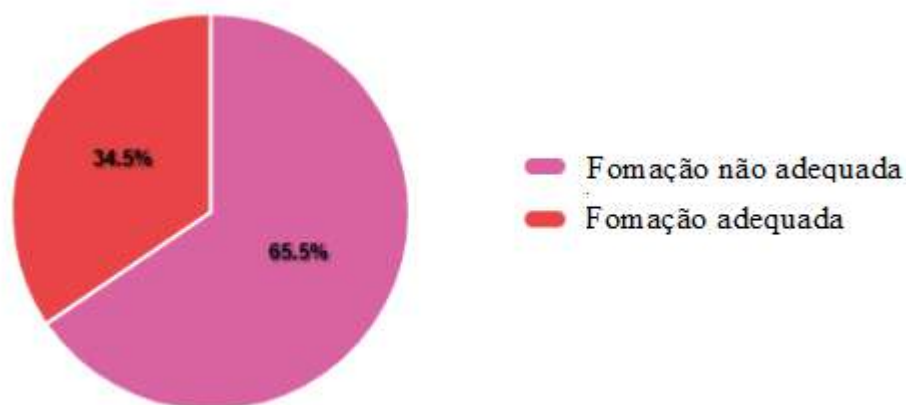
Figura 2 - Percentual docência de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam na EJA (fundamental e médio) do Brasil



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020.

Nesta, nota-se que bem menos da metade dos professores receberam a formação adequada. Como mencionado, esse fato acarreta falta de qualidade educacional ou, melhor, representa uma forma de negar os direitos dos adolescentes, adultos e jovens, conforme previsto em lei. O cenário em Goiás não se diferencia do apresentado a nível nacional, pois, a partir dos dados, pode-se observar que muitos professores que estão ministrando aulas para a EJA não possuem habilitação, a nível de licenciatura ligada ao conteúdo de ensino na Figura 3.

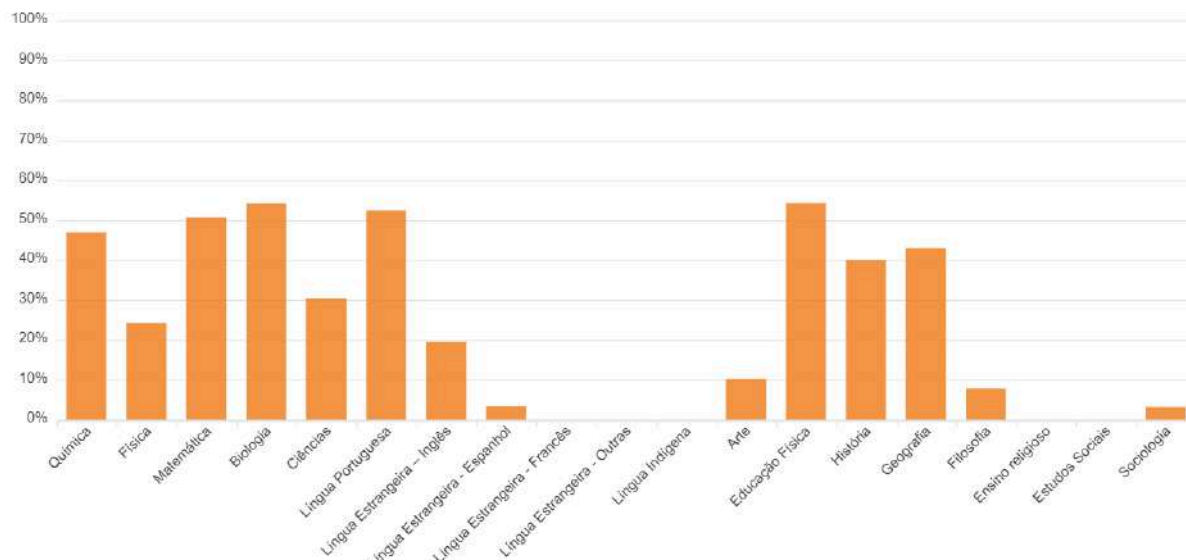
Figura 3 - Percentual docência de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam na EJA (fundamental e médio) do estado de Goiás



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020.

Este texto tem como temática a formação inicial de professores de matemática em Goiás para atuação na EJA e visa refletir sobre a formação docente que ingressará e fará parte da educação na vida dos cidadãos brasileiros, ponto crucial no trato da promoção da Educação como direito. Os dados acima apresentados, apontam que em 50% dos professores de Goiás, tratando do ensino fundamental e médio (modalidade EJA), não possuem formação adequada para ministrar a disciplina conforme demonstra a Figura 4.

Figura 4 - Percentual de docentes de professores com formação superior adequada à área de conhecimento por disciplina, que lecionam no estado de Goiás na EJA



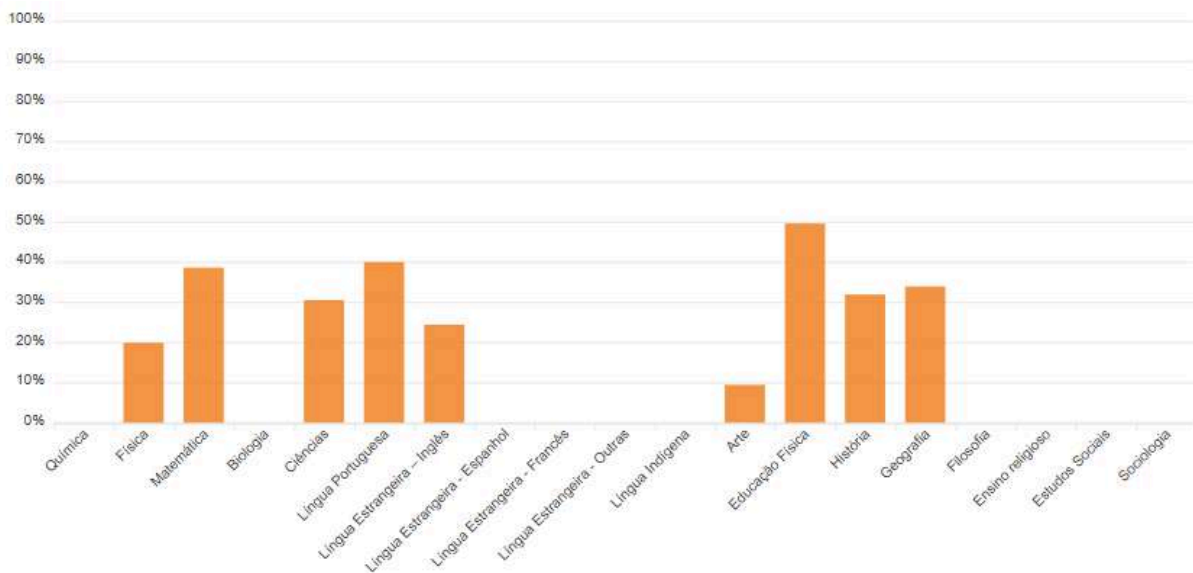
Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020.

Portanto, à luz dos dados presentes na figura 4, presume-se que um número considerável de professores de outras áreas ministram aulas de uma disciplina para a qual não possuem os conhecimentos teóricos e práticos necessários. Assim, este alerta aponta para a

necessidade de se pensar a formação inicial de professores de Matemática, sobretudo para que eles sejam formados e tenham condições de atuar na EJA. A concepção de educação como direito, segundo Rodrigues (2021, p. 52), não pode ser reduzida apenas “[...] ao acesso à educação escolar, mas fazer a clara defesa do direito ao conhecimento sistematizado”. Isso, por sua vez, envolve discutir uma robusta formação de professores para desenvolverem suas atividades na modalidade EJA.

Vale ressaltar que os dados apresentados (fig. 4) referem-se a uma média em relação ao Ensino Fundamental II e Médio. Destaca-se, ao analisar os professores que ministram aulas do componente curricular matemática no Ensino Fundamental II na modalidade, que essa correspondência apresenta uma porcentagem ainda menor do que observada para o Ensino Fundamental II e o Médio, conforme mostrado na figura 5.

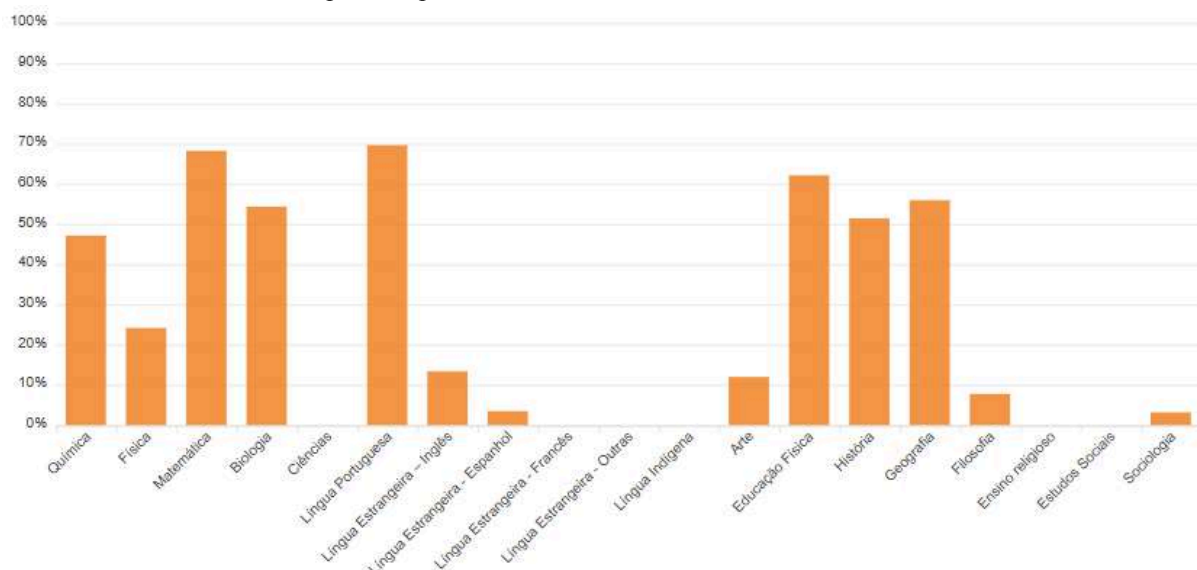
Figura 5 - Percentual de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que leciona, por disciplina, no Ensino Fundamental II da EJA no estado de Goiás



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020.

Em relação aos professores com formação adequada à sua área de atuação no Ensino Médio da EJA, os números (Figura 6) são mais significativos, pois nota-se que cerca de 68,4% dos professores de matemática possuem formação específica ao componente curricular que leciona. Entretanto, será que estes professores de matemática do Ensino Fundamental e Médio da EJA receberam, na formação inicial, base teórica e prática para atender as demandas dos sujeitos da EJA?

Figura 6 - Percentual de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que leciona, por disciplina, no Ensino Médio da EJA no estado de Goiás



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020.

Neste sentido, cabe à escola oportunizar e dar condições para o estudante acessar os conhecimentos sistematizados pela humanidade, pois é “[...] por meio da educação escolar, a humanidade é produzida em cada aluno, conferindo diferentes caminhos e direções ao desenvolvimento dependendo da maneira como se conduz o processo de ensino e aprendizagem [...]” (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 239).

As publicações científicas sobre a temática de formação de professores de matemática para a EJA, apresentada no Quadro² 1, evidenciam que as pesquisas na área são escassas, logo, a revisão da literatura revela que a discussão sobre a formação inicial de professores da licenciatura em matemática, para a atuação na modalidade, necessitam maiores aprofundamentos.

Identificar as publicações científicas sobre formação de professores de matemática para atuar na EJA possibilitou o conhecimento dos caminhos que já foram percorridos. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, utilizando a plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD³), o catálogo de Dissertações e Teses da Capes⁴, bem como

² Disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES com Qualis A1, B1 e B2.

³ Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

periódicos científicos⁵. Como critério de seleção das publicações científicas contidas na BDTD, no catálogo da Capes, bem como, dos períodos, foi considerado apenas as publicações realizadas a partir do ano de 1996. Essa demarcação ocorreu em função da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação com n.º 9.394 de 1996. Com o emprego dos operadores booleanos, foi feito as seguintes combinações de descritores: "Formação de Professor" AND "Matemática" AND ("Educação de Jovens e Adultos"OR"EJA"). Assim, foram encontrados 76 resultados.

No catálogo de teses e dissertações da Capes, foram encontrados 21 arquivos a partir da seguinte combinação "Formação de Professor de Matemática" AND " Educação de Jovens e Adultos". Nos periódicos da CAPES, foram encontrados 14 arquivos sob a combinação "Formação de Professor" AND matemática"AND"educação de jovens e adultos". Na revista BOLEMA, com a combinação de formação de professor e educação de jovens e adultos, foram encontrados 35 arquivos.

Após a busca, utilizou-se como critério de inclusão para compor e, assim, analisar o que se tem produzido cientificamente, a formação inicial de professores como critério de inclusão, e exclusão, a formação continuada. Após todo o processo de busca apresentado, foram selecionados 14 arquivos que contemplaram de forma parcial ou na íntegra a temática da formação inicial do professor de matemática para a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 1 - Catálogo das Produções Científicas (1996 a 2022)

Ano de Publicação	Título	Nome dos (as) autores(ras)	Tipo de Produção
2009	Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Mateus-ES ao profissional da educação de jovens e adultos	Gerliane Martins Cosme	Dissertação
2014	Os saberes docentes elaborados na formação inicial e a prática do professor de Matemática no contexto da EJA à luz da concepção freireana	Jackelyne De Souza Medrado	Dissertação
2014	Práticas de formação da EJA: as vozes entrecruzadas de professores de matemática e de licenciandos no estágio supervisionado	Jeane Do Socorro Costa da Silva	Tese
2016	Percepções de futuros pedagogos acerca de sua		Dissertação

⁵ Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php>; <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult>.

Ano de Publicação	Título	Nome dos (as) autores(ras)	Tipo de Produção
	formação matemática : estudo com licenciandos de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais.	Nayara Mariano Souto	
2018	A formação do professor como educador de jovens e adultos: uma investigação nos projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em matemática de instituições de ensino superior públicas da região amazônica	Cristiano Belmar César e Denise Wielewski Gladys	Artigo publicado em revista
2018	Da formação inicial à continuada para a EJA: desafios e implicações para a prática docente	Caroline Diniz Nóbrega Alves	Dissertação
2018	Identidade profissional docente: diálogos com/entre professores de matemática da eja ensino médio Uberaba	Patrícia Ferreira Dos Santos	Dissertação
2019	Mapeamento de quadros de sequência lógica de cursos de matemática Licenciatura da região Sul do Brasil: um olhar reflexivo sobre a disciplina de EJA	Elaine Corrêa Pereira Vanessa Silva da Luz Celiane Costa Machado Jéssica Renata da Cruz	Artigo publicado em revista
2019	A educação de jovens e adultos na formação inicial de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em matemática do estado de Mato Grosso	Regiane Carvalho De Castro Borges	Dissertação
2019	Desafios e possibilidades na formação do professor que ensina Matemática na Educação de Jovens e Adultos	Kelly Mariana Kowalski	Dissertação
2019	A atividade de ensino de matemática na formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos	Jackelyne De Souza Medrado	Dissertação
2020	Formação de professores na Bahia para a inclusão de idosos na educação de jovens e adultos	Arivaldo Ferreira de Souza	Dissertação
2020	Saberes para a docência em matemática na educação de		Tese

Ano de Publicação	Título	Nome dos (as) autores(ras)	Tipo de Produção
	jovens e adultos: um estudo com licenciandos de matemática durante o estágio supervisionado	Cesar Cristiano Belmar	
2022	Formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática na modalidade educação de jovens e adultos	Edimar Fonseca Da Fonseca	Tese

Fonte: Elaborado pela autora. **Nota:** Dados coletados em 2024.

Diante deste cenário, nota-se que as produções científicas acerca desta temática ainda são incipientes e que, certamente, esta dissertação de mestrado comporá e corroborará este rol de pesquisas, que, ainda incipiente, têm buscado fortalecer a produção científica sobre formação de professores(as) matemáticos(as) para a Educação de Jovens e Adultos.

Por isso, trazer as discussões acerca dos conhecimentos já produzidos sobre a formação docente do professor de Matemática para a EJA auxilia no processo de reflexão acerca da formação inicial docente, a qual deve ser um dos pontos de partida para que a modalidade se consolide na perspectiva da Educação como direito.

Nesta conjuntura, esta investigação versará sobre a EJA, adotando como referencial teórico a perspectiva de Ventura e Bomfim (2015, p. 216) a definem, como “[...] uma formação para a produção da vida, e não apenas a para a produção no mercado de trabalho”. Logo, considerar uma educação voltada a EJA sistematizada e articulada, sobretudo, comprometida com a formação humana. Com isso, este estudo versará acerca da Educação como direito como fundamento para a EJA, assumindo explicitamente que a Educação Assistencialista e/ou Compensatória, segundo Elsas (2012) e Rodrigues (2021), não leva em consideração a emancipação humana, a formação do sujeito enquanto ser social, político e histórico. Por isso, justifica-se a escolha e o posicionamento desta concepção educacional.

Assim, é essencial compreender as relações que se fazem presentes na sociedade de classes, considerando que a concepção de educação como direito não pode ser linear, como nos traz Rodrigues (2021), mas dialética, pautada numa perspectiva crítico-política. Por isso, é importante salientar que a função da escola como humanização do indivíduo, para que “[...] ao se apropriar da cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade, se torne homem contemporâneo ao seu tempo, capaz de inserir-se na sociedade de forma consciente e coerente” (Saccomani; Coutinho, 2015, p. 241).

Para tanto, é preciso revisitar a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) quanto a formação do professor para atuar na modalidade, de modo que se criem condições na formação inicial para que, fundamentalmente os “[...] futuros professores compreendam não só as especificidades da EJA, mas as suas potencialidades” (Ventura; Bonfim, 2015, p. 220).

É necessário que as IES considerem que os sujeitos desta modalidade possuem capacidades e potencialidades, e essa Esta consideração deve permear todos os cursos de formação de professores. Nesse viés, é fundamental vislumbrar o público da EJA como sujeitos de direitos e não como cidadãos que necessitem de ações arraigadas na ideia de recuperação e reparação do “tempo perdido”. É preciso refletir que não há tempo perdido, no tocante aos estudantes da EJA, mas sim reconhecer que circunstâncias diversas impediram seu acesso e/ou permanência no sistema educacional, considerando suas histórias de vida e particularidades.

Portanto, é importante que o docente em formação, em sua formação inicial, tenha condições de compreender que a educação está historicamente localizada, possua capacidade de levantar problemas e hipóteses e disponha de bases teóricas para refletir sobre sua prática docente, assim como, a consciência das especificidades e potencialidades que os jovens, adultos e idosos, que devem ter acesso à Educação Básica como um direito. A partir do exposto, pode-se concluir que o professor terá condições de oferecer uma educação de qualidade e significativa ao estudante da EJA. Diante disso, coloca-se como pergunta de pesquisa: *De que forma as Instituições de Ensino Superior goianas que ofertam cursos de licenciatura em matemática concebem a formação inicial dos educadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos?* A partir dessa pergunta, desdobra-se o objetivo da investigação: Caracterizar e analisar o cenário da formação inicial de professores de matemática em Goiás de modo a analisar como a EJA está contemplada nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Guia de Percursos (GP) das Licenciaturas em Matemática ofertadas nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Goiás. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar as perspectivas teóricas basilares à formação docente nos cursos de licenciaturas do Brasil e apontar a epistemologia da práxis como potencial concepção para a formação inicial de professores;
- b) Analisar como as sinalizações em âmbito internacional (CONFINTEA), o movimento social (ENEJA) e as políticas públicas brasileiras demarcam a

formação docente para a EJA no Brasil, a fim de compreender como essas determinações afetaram a formação inicial de professores;

c) caracterizar a oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás, com o propósito de traçar um panorama da formação de professores de Matemática nas diferentes mesorregiões goianas;

d) analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Guia de Percurso (GP) das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática de Goiás para identificar e compreender os alinhamentos dessas propostas formativas às sinalizações das CONFINTEA, dos relatórios do movimento social (ENEJA) e da legislação educacional brasileira.

Metodologia e estrutura da dissertação

Para atingir os objetivos desta investigação, houve a necessidade de buscar respostas possibilitassem compreender a pergunta mobilizadora deste texto. Flick (2009, p. 24) define que uma pesquisa é qualitativa como aquela em quando menos há a ação de “[...] estar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas”. Neste sentido, esta pesquisa enquadra-se à modalidade qualitativa, pois haverá a coleta de dados, no caso dos PPC e GP, e portanto, a análise destes.

A realização de uma pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 285) deve ocorrer para proporcionar “[...] informação sobre o modo como o mundo é num dado momento, [...] para ajudar as pessoas a viverem num mundo mais compatível com as suas esperanças”. Partindo dessa premissa, este estudo intenciona apresentar como a formação docente tem sido realizada, nos dias atuais, em Goiás para futuros educadores na EJA e, assim, contribuir com este rol de pesquisas que investigam a modalidade de ensino.

Para dar conta do objetivo da investigação, foram tomados para análise diferentes documentos relacionados à temática da pesquisa (Relatório-síntese das Conferências Internacionais de Educação de Adultos e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, Teses, Dissertações e periódicos com a temática de formação de professores de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, documentos oficiais brasileiros para a EJA, bem como, os Projetos Pedagógicos de Curso das Instituições de Ensino Superior do cursos de Licenciatura em Matemática de Goiás). Logo, esta pesquisa de abordagem qualitativas é do

tipo documental. A pesquisa documental tem como objeto de análise, os documentos. Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa segundo Silva, Almeida e Guindani (2009) busca encontrar informações nos documentos de forma mais detalhada, cuidadosa e analítica. Logo, esta irá investigar como a formação inicial de professores matemáticos para atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Esta dissertação está organizada em quatro seções formatadas de maneira semelhante a artigos científicos, contendo título, resumo, palavras-chave, subtítulos, conclusão e referências bibliográficas. Para responder à pergunta mobilizadora deste da pesquisa, a temática de cada seção relaciona-se de forma articulada. Conforme Costa et al. (2019), esse “formato de texto” constitui uma estrutura alternativa de relatório de pesquisa (dissertação), ou seja, uma forma diferente de organizar a dissertação ou tese. Embora mantenha os elementos característicos do modelo tradicional (pré-textuais, textuais e pós-textuais) de dissertações de mestrado e teses de doutorado, a organização interna obedece ao modelo em formato de artigos proposto por esses autores.

Os elementos pré-textuais mantêm-se: a introdução assume caráter geral, oferecendo um panorama amplo do assunto que será abordado em todas as seções/artigos. O problema e a questão central da pesquisa desdobram-se ao longo das seções/artigos, e, por isso, é essencial evidenciar a interdependência entre esses temas nesta etapa. Nesse sentido, Costa et al. (2019, p. 164) sugerem que o pesquisador elabore uma matriz metodológica contendo “a justificativa de distinção dos estudos, incluindo o título, a questão de pesquisa e o objetivo geral de cada estudo [...] e a justificativa de interdependência”. Além desses elementos, deve-se inserir o método, bem como os procedimentos de coleta e de análise de dados de cada seção, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Matriz Metodológica da Pesquisa

De que forma as Instituições de Ensino Superior goianas que ofertam cursos de licenciatura em matemática concebem a formação inicial dos educadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos?				
Caracterizar e analisar o cenário da formação inicial de professores de matemática em Goiás de modo a analisar a forma como a EJA está contemplada nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Guia de Percursos (GP) das Licenciaturas em Matemática ofertadas nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Goiás.				
Justificativa de distinção		Justificativa de interdependência		
Título de cada subtemática	Objetivo Especifico	Pesquisa sequencial ou simultânea	Tipo de Pesquisa	Procedimentos de análise
Da racionalidade técnica à concepção crítica: a epistemologia da práxis como possibilidade para a formação docente	Identificar as perspectivas teóricas basilares à formação docente nos cursos de licenciaturas do Brasil e apontar a epistemologia da práxis como potencial concepção para a formação inicial de professores	Sequencial	Pesquisa Bibliográfica	Análise exploratória à luz dos referenciais teóricos.
A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos - sinalizações da CONFINTEA, ENEJA e documentos oficiais brasileiros	Analisar como as sinalizações em âmbito internacional (CONFINTEA), o movimento social (ENEJA) e as políticas públicas brasileiras demarcam a formação docente para a EJA no Brasil, a fim de compreender como essas determinações afetaram a formação inicial de professores	Sequencial	Pesquisa Documental	Análise exploratória à luz dos referenciais teóricos.
O Panorama da Oferta de Licenciaturas em Matemática no estado de Goiás	Caracterizar a oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás, com o propósito de traçar um panorama da formação de professores de Matemática nas diferentes mesorregiões goianas	Sequencial	Pesquisa Documental	Análise exploratória
Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás	Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Guia de Percurso (GP) das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática de Goiás para identificar e compreender os alinhamentos dessas propostas formativas às sinalizações das CONFINTEA, dos relatórios do movimento social (ENEJA) e da legislação educacional brasileira.	Sequencial	Pesquisa Documental	Análise exploratória à luz dos referenciais teóricos.

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir de Costa et al (2019).

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2024.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara . Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- COSTA, Priscila Rezende da. *et al.* Proposição de estrutura alternativa para tese de doutorado a partir de estudos múltiplos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, vol. 18, n. 2, p. 155-170, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3312/331267195002/html/>. Acesso em 10 nov. 2024.
- ELSAS, Vanessa Porfírio de Faria. EJA: entre a reprodução e a educação popular.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. **Proceedings online**. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200037&script=sci_arttext. Acesso em: 02 Mar. 2024.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADDAD, Sérgio.; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- RODRIGUES, Bruno César dos Reis. **As concepções de educação de jovens e adultos presentes nas pesquisas sobre o ensino de química**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/140cea74-3bf8-4440-9bbb-6f2316a7e42a/content>. Acesso em: 03 de mar. 2024.
- SACCOMANI, Maria Cláudia Da Silva; COUTINHO, Luciana Cristina Saccomani. Da formação inicial de professores à formação continuada: contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 233–242, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12433. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12433>. Acesso em: 23 abr. 2024.
- SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, N. I, 2009. Acesso em: 02 de mai. 2025.
- VENTURA, Jaqueline ; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**, v. 31, n. 2, p.

211-227, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

I

Da racionalidade técnica à concepção crítica: a epistemologia da práxis como possibilidade para a formação docente

RESUMO: Esta seção tem como objetivo conceituar as perspectivas teóricas basilares à formação docente nos cursos de licenciaturas do Brasil e apontar a epistemologia da práxis como potente possibilidade de formação inicial. Essas perspectivas, legitimadas pela racionalidade técnica, epistemologia da prática e concepção crítica de formação docente, constituíram-se como ferramentas para a organização e elaboração dos programas de formação de professores para atuação na Educação Básica no país. Esta pesquisa se posiciona e coaduna com a concepção crítica, que tem como âncora um projeto de formação docente orientada pelas lentes que aspiram à emancipação e a promoção da autonomia humana. No contexto da concepção crítica, a epistemologia da práxis é, portanto, vislumbrada como uma potente possibilidade de formação inicial de professores. Ela se faz propulsora a um cenário emancipatório-crítico. De natureza qualitativa, esta seção é um estudo bibliográfico que apresenta a epistemologia da práxis como um modelo formativo a ser considerado no processo de formação docente por comprometer-se com o processo de emancipação e autonomia da sociedade.

Palavras-chave: Formação Docente; Concepção Crítica; Epistemologia da Práxis.

ABSTRACT: This section aims to conceptualize the foundational theoretical perspectives of teacher education in Brazil's undergraduate teaching programs and to highlight the epistemology of praxis as a powerful possibility for initial teacher education. These perspectives legitimized by technical rationality, the epistemology of practice, and the critical conception of teacher education—have served as tools for organizing and developing teacher training programs for work in Basic Education in the country. This research aligns itself with and supports the critical conception, which is anchored in a teacher education project oriented by a vision that aspires to emancipation and the promotion of human autonomy. Within the context of the critical conception, the epistemology of praxis is thus envisioned as a powerful possibility for initial teacher education. It becomes a driving force for a critical-emancipatory educational framework. Qualitative in nature, this section is a bibliographic study that presents the epistemology of praxis as a formative model to be considered in the teacher education process, as it is committed to the emancipation and autonomy of society.

Keywords: Teacher Education; Critical Perspective; Epistemology of Praxis.

1.1 Considerações Iniciais

A formação de professor é ponto de atenção e motivo de debate desde o momento que se pensa e emerge a necessidade de instrução popular. É desafiador promover e, assim, instruir pessoas que o farão com outras. Neste sentido, como destaca Martins (2010), a educação e a formação de professores para atuar com pessoas não está dissociada de um período histórico, demarcado e situado na sociedade, tampouco, ao modelo econômico vigente. Ponce (2001, p. 10) traz uma reflexão de que a educação não é como “[...] uma simples exposição das práticas pedagógicas, dos sistemas escolares e das correntes filosófico-educacionais [...]”, considerando-a como um fenômeno social” que está demarcada histórica, política e econômica.

Neste sentido, vale destacar, conforme Ferreira (2003), que até a década de 1980 as produções científicas em relação à formação de professores no Brasil foram insignificantes.

Nesse recorte, se considerarmos as pesquisas científicas/acadêmicas acerca da formação de professores oferecida aos licenciandos em matemática, tem-se um número com menor expressividade. No trato da formação de professores de matemática para atuar na EJA, como apresentado na introdução deste texto, os números também são insignificantes.

A partir da década de 1990, surgem mais pesquisas e produções acadêmicas voltadas a analisar como as Instituições de Ensino Superior organizaram/organizam seus processos formativos. Pesquisas cujo objeto foram as questões relativas às disciplinas pedagógicas, aos conteúdos científicos, às práticas de ensino/estágio supervisionado, entre outros temas, ganharam e ocuparam ram ganhando e ocupando mais espaço no meio acadêmico. Entretanto, relata Ferreira (2003, p. 32) que “[...] percebe-se claramente um descontentamento generalizado com a forma e a estrutura atual dos cursos de licenciatura no país”, pois em todos os estudos e pesquisas acerca desta temática apontaram lacunas em relação à formação inicial docente.

Segundo Ferreira (2003), as pesquisas realizadas sobre a formação de professores apontavam, entre tantas fissuras no processo formativo, a necessidade, destacada neste texto, de inter-relacionar a teoria e a prática. Diante desta lacuna, é essencial refletir acerca do processo formativo docente, de forma unificada, e não cartesiana, no que se refere às questões teóricas e práticas do processo formativo do futuro educador, em outras palavras, tratá-las dialeticamente.

Nos dias atuais, a produção científica e as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento sobre o processo formativo inicial são mais difundidas. Entretanto, em relação à temática da formação inicial de professores e professoras de matemática para atuação na Educação de Jovens e Adultos, ainda sim precisam ser mais exploradas. Essa afirmação se baseia não apenas nos contributos de Ferreira (2003), mas, sobretudo, nos dados da revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa. Portanto, fazem-se necessárias mais pesquisas científicas sobre a formação inicial do docente em matemática que irá atuar nesta modalidade de ensino.

A promoção da formação inicial de professores é um campo que relaciona diferentes estamentos, que se pode elencar: o Estado, o financiamento, as políticas públicas, as universidades, a sociedade, etc. Tendo em vista que a formação docente é um processo permeado por várias instâncias, pode-se inferir, que por via disso, ela pode ser caracterizada como uma problemática, seja em função dos tipos de programas de formação docente, seja em virtude da falta de investimento em vários aspectos estruturais, políticos, etc., além da carência de fomento à pesquisa.

Ponce (2001, p. 28) afirma que o sistema educacional está claramente pensado e projetado com vistas a “[...] reforçar as classes dominantes”. Lamentavelmente, a formulação das diretrizes curriculares e dos conhecimentos a serem basilares ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica, acontecem, sem a participação de professores e comunidade discente. Estas, portanto, evidenciam e legitimam a ideia de que o professor, em outras palavras, o profissional que trabalha com a educação, não elabora e aprova, as legislações que afetam a Educação Básica. Neste sentido, o professor não ocupa a parte superior no quesito de decisões e aprovações de políticas públicas.

Diante disso, esta seção da dissertação, buscou apontar e problematizar três concepções; estas fundamentam e dão base à organização das disciplinas que os estudantes de licenciatura realizam ao longo de sua trajetória formativa inicial. Em suma, nesta seção, estão demarcadas as perspectivas de formação docente que envolvem e estão sob o viés da concepção da racionalidade técnica, epistemologia da prática e concepção crítica. Em seguida, apresenta-se a epistemologia da práxis como potente possibilidade de formação crítico-emancipatória.

A epistemologia da práxis arquiteta uma formação docente que traz condições e possibilidades de promover um processo formativo emancipador de professores e, conseqüentemente, dos estudantes da escola básica. As sistematizações teóricas presentes nesta seção foram relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, pois os conceitos e demarcações das concepções para a formação docente serão, em outra seção, as categorias para a análise de dados da mesma.

Para os encaminhamentos e desenrolar desta investigação, optou-se pela pesquisa bibliográfica como técnica, com vistas em obter contribuições de vários pesquisadores acerca da temática de formação de professores e, posteriormente, sustentar e subsidiar a escrita. Por isso, a escrita desta seção pautou-se em leituras de capítulos de livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado nas plataformas acadêmicas mencionadas, em que foram realizados uma busca acerca da temática de formação docente, e, assim, submetidos e selecionados, compõem os dados que posteriormente foram submetidos à análise, como nos explica Ludke e André (1986), sendo uma técnica de tratamento de dados na elaboração de pesquisas científicas.

1.2 A formação de professores no Brasil

No tópico desta seção serão utilizados os contributos de Saviani (2009) e Tanuri (2000) para compreensão do processo histórico percorrido pelas pessoas que realizaram o

processo de instrução da população. O autor menciona que, após a Revolução Francesa, ampliou-se massivamente a necessidade de instruir a população em geral, mas que, para isso, seria necessário pensar na preparação de pessoas para a realização de tais ações. Diante dessa demanda social, passa-se a pensar no processo formativo de professores.

Segundo Tanuri (2000, p. 63) “[...] antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente [...] a preocupação [...] de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método”, de modo que os primeiros passos dados à formação de professores restringiram-se exclusivamente à prática, sem ater-se a qualquer embasamento teórico.

Assim, nascem as chamadas Escolas Normais, incumbidas de formar professores para atuarem com a instrução elementar da população. Esse movimento iniciou-se em Paris, conforme relata Saviani (2009, p. 143), onde se instaura uma “[...] distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal primária, para preparar professores do ensino primário”. No território brasileiro, a necessidade de se pensar a formação de professores surge após a independência do país. Nesse contexto, Saviani (2009) explana que a formação inicial de professores passa por vários períodos, aos quais serão apresentados a seguir, apoiando-se em seus contributos, para a compreensão e demarcação de cada momento histórico. Vale o destaque que

[...] a criação da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro não representou apenas a transformação de um modelo europeu mas, que pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder (Tanuri, 2000, p. 64).

A manifestação da preocupação em formar professores no Brasil se dá logo após a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, ocorrida em 15 de outubro do ano de 1827. Nesta, é determinado, conforme Saviani (2009), que os professores fossem treinados. Diante dessa demanda, inicia-se o processo de instauração das Escolas Normais, sendo o Rio de Janeiro a primeira província a se instituir, na cidade de Niterói, da Escola Normal no país.

Logo, inicia-se o processo de formação de professores no país, com o objetivo de treiná-los para dominar os conhecimentos e conteúdos a serem ensinados às crianças, sem preocupação com as questões didáticas e pedagógicas da função. Vale ressaltar que estas Escolas Normais ao longo deste período foram itinerantes, ora funcionando, ora não, que perduraram até meados de 1980.

Os cursos oferecidos nas Escolas Normais tinham um currículo “[...] bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica” (Tanuri, 2000, p. 65). Nesse sentido, nota-se que a formação de professores neste período era simplista.

Após esse período, inicia-se o movimento que revisita o estabelecimento das Escolas Normais a partir da reforma da instrução pública de São Paulo. De acordo com Saviani (2009), esta reforma afirma que, se não houvesse a preocupação em organizar curricularmente o processo de preparação do professor, levando em consideração os aspectos pedagógicos e didáticos, não se trataria de formação de professores. Dessa forma, a Escola Normal da cidade de São Paulo passa a ser um modelo para as demais instituições de formação de professores no país, mantendo-se como referência até o ano de 1932.

A fim de dirimir os problemas da formação de professores com viés de preparação profissional restrita ao domínio do conhecimento a ser transmitido aos alunos, esse modelo instrucional prevalecia mesmo após a reforma das Escolas Normais. Para tentar modificá-lo, Anísio Teixeira implantou, em 1932, no Distrito Federal⁶, e Fernando de Azevedo, no ano seguinte, em São Paulo, o Instituto de Educação, concebido como um espaço de cultivo, educação e, sobretudo, de pesquisa. Nesse período, as Escolas Normais foram transformadas em Escolas de Professores, cujo currículo formativo disciplinas de cunho pedagógico, teórico e práticas de ensino, o que estaria “[...] decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais [...]” (Saviani, 2009, p. 146).

A partir de 1939, os Institutos de Educação do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e de São Paulo passam a nível universitário. Nesse mesmo ano, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁷ tornou-se referência em todas as escolas de nível Superior. Em relação aos cursos de licenciatura e pedagogia, Saviani (2009, p. 146) informa que o modelo de formação de professores no país se instaurou “[...] compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ [...]”. Nele, a formação dividia-se em 3 anos destinados aos conteúdos específicos a serem ensinados e apenas 1 ano para a formação com relação à didática e à docência. Esses cursos foram “[...] fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância [...]” (2009, p. 147). Portanto, apesar da reforma no processo formativo de

⁶ Neste período, o Distrito Federal do Brasil era a cidade do Rio de Janeiro-RJ.

⁷ A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil é, atualmente, a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

professores, esses cursos ficaram sob a égide dos conhecimentos que seriam ensinados e transmitidos aos estudantes que perdurou com maior ênfase até meados de 1971.

Durante a Ditadura Militar (1964 a 1985), as Escolas Normais deixam de existir, dando lugar aos cursos de Habilitação Específica do Magistério (HEM), organizados em duas modalidades: uma voltada para atuação até a 4ª série e outra até a 6ª série, conforme afirma Saviani (2009). Este período ocorreu entre os anos de 1971 e 1996.

Após o fim da Ditadura Militar, instaura-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que, de acordo com as reflexões realizadas por Saviani (2009, p. 148), não resultou em expressivas e significativas mudanças no quesito da formação docente, no que tange às questões didáticas e pedagógicas, pois não “[...] lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Neste sentido, vale destacar que, historicamente, a formação de professores volta-se ao fazer prático, no sentido de repasse de conhecimentos, sem levar em conta, as dimensões pedagógicas, didáticas e de pesquisa.

Saviani (2009) especifica que a formação docente no Brasil foi e continua sendo organizada sob dois modelos. O primeiro preocupa-se em formar docentes que tenham domínio dos conhecimentos a serem ensinados; o segundo, além dos conhecimentos, inclui a preocupação de formar professores que compreendam, pedagogicamente e didaticamente, a função docente, bem como a dimensão social e política dessa atividade. A formação docente, nos programas de formação de professores, está pautada em pelo menos três concepções, explicitadas nesta seção: racionalidade técnica, epistemologia da prática e concepção crítica.

1.2.1 A racionalidade técnica na formação de professores

A formação voltada para preparar o professor para ser um “[...] especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”, assim trazem Diniz-Pereira e Soares (2019, p. 3), é característica de uma racionalidade técnica de formação de professor. Neste sentido, este docente em formação é preparado sob a visão de que o fazer docente está envolto à aplicabilidade das questões teóricas na prática. Todavia, Schon (2016) esclarece que este modelo instaura que a atividade profissional do professor consiste na resolução de problemas de forma instrumental; assim, a essência está em aprender os conhecimentos científicos, ou seja, a teoria, para atuar na prática. É relevante ressaltar que a racionalidade técnica é uma herança do positivismo, conhecida como epistemologia positivista da prática, conforme define Diniz-Pereira e Soares (2019). Nesta perspectiva

formativa, o conhecimento científico sobressai e é compreendido como o princípio fundamental.

Esta concepção, acrescentam Netto e Azevedo (2018, p. 6), considera “[...] o fato educacional como um momento de exequibilidade de procedimentos, tendo por pressuposto uma concepção universal sobre o ser professor [...]”. Logo, compreendem que, ao docente, não lhe é atribuído um caráter profissional, mas sim técnico, que aplica teoricamente sobre a prática os conhecimentos recebidos em sua formação, sem nenhuma relação de autonomia com seu processo formativo. Sendo assim, o professor formado sob o viés da racionalidade técnica estará contribuindo com a formação de “[...] sujeitos flexíveis e dóceis frente às necessidades do mercado” (Rezende e Adams, 2024, p. 3).

A racionalidade técnica na formação de professores está fundamentada na apropriação dos princípios neoliberais para o campo das políticas e práticas educacionais. O neoliberalismo defende a não participação do Estado, ou seja, a descentralização. Essas ideias resumem-se em “[...] proposta política que visa avanços econômicos mediante a implementação de ações educativas voltadas para atender as necessidades do mercado” (Rezende e Adams, 2024, p.1). Nesse sentido, faz uso da Educação para reforçar a hegemonia da social e propagar as desigualdades. Logo, enquadra-se na lógica da “[...] qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade, do mercado internacional, [...] de ordem do discurso neoliberal para a educação” (Lopes e Caprio, 2008, p. 1).

A partir da influência e pressão para que houvesse reformas na legislação brasileira a fim de admitir as ideias neoliberais, denominado por Saviani como “neotecnicismo”, como mencionam Bechi e Pagliarin (2024), a formação de professor, sob essa ótica, passa a considerar que a escola deva estar “[...] no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania [...]” (Lopes e Caprio, 2008, p. 3).

Nota-se que a “[...] intervenção do Banco Mundial nas políticas educacionais brasileiras evidencia a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital” (Lopes e Caprio, 2008, p. 13). Essa afirmativa remete ao que se espera quanto à formação de professores para atuarem na Educação Básica; assim, presume-se que haja uma formação em que o professor é colocado em segundo plano, de forma passiva, com pouca ou nenhuma autonomia sobre a sua prática docente.

A formação do professor, com vistas a atender os interesses neoliberais, assemelha-se à racionalidade técnica da formação de professores. Nesta perspectiva, o caráter social da educação é compreendido como “[...] conjunto de problemas ‘técnicos’ que

devem ser solucionados por meio de uma rigorosa aplicação da ciência pura e objetiva” (Netto e Azevedo, 2018, p. 7). Por esse ângulo, é possível concluir que todos os processos de formação inicial de professores, sob estas lentes, estão ancorados no desenvolvimento de habilidades e técnicas, em que os conhecimentos científicos são o cerne da formação docente.

Portanto, a educação “[...] nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo [...]” (Lopes e Caprio, 2008, p. 14). Em geral, a formação de professores pautada sob esta concepção ancora seu processo formativo sob três formatos: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o de transmissão e o acadêmico tradicional (Diniz-Pereira, 2014).

Estes modelos são difundidos nos currículos de formação inicial de professores no Brasil. Logo, a formação de professor concebida pela racionalidade técnica tem como base o treinamento de habilidades comportamentais, cuja finalidade é treinar os professores para o desenvolvimento dessas habilidades. Já o modelo de transmissão pauta-se na aquisição, pelos futuros professores, de conhecimentos científicos sobre o que será “aplicado” em sala de aula. Assim, “[...] a democratização fica em segundo plano em detrimento de uma organização pautada na manutenção do modo de produção vigente” (Rezende e Adams, 2024, p. 2). A formação de professor sob as lentes desta concepção parte do pressuposto que os conhecimentos de conteúdo e disciplinas são suficientes para o processo de ensino e aprendizagem, enquanto a prática de ensino é aprendida ao longo do exercício profissional.

Em suma, acrescenta Kátia Silva (2018, p. 25) que “[...] a ação docente é concebida de forma idealizada, considerando a hegemonia das disciplinas científicas sobre as de cunho pedagógico”. Definitivamente, essa perspectiva de formação inicial não dá espaço para que o professor seja autônomo e reflita sobre sua prática, pois dissocia a teoria da prática e não leva em consideração as relações estabelecidas no processo ensino e aprendizagem. Para tanto, estas se fundam na “[...] exterioridade dos sujeitos, ou seja, para objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente” (Kátia Silva, 2018, p. 24).

Com efeito, as intencionalidades que perpassam as políticas públicas brasileiras visam “[...] avanços econômicos mediante a implementação de ações educativas que propagam e atingem o sistema educacional, impondo demandas quase sempre incoerente com o princípio de desenvolvimento e de formação integral de cidadãos conscientes e emancipados” (Rezende e Adams, 2024, p. 2). Neste sentido, a formação do professor deverá ir de encontro das perspectivas que demandam esses ideais neoliberais.

1.2.2 A epistemologia da prática na formação de professores

A carreira docente é uma profissão complexa, pois é preciso que este profissional tenha formação prática e teórica. Assim sendo, segundo Diniz-Pereira e Soares (2019, p. 3) “[...] os professores têm sido vistos como profissionais que refletem, questionam e constantemente examinam suas práticas pedagógicas cotidianas [...]”. A partir desta ideia, entende-se que a formação inicial ancorada à epistemologia da prática não deve pautar-se, apenas pela aquisição de técnicas, métodos e/ou teorias científicas, como a racionalidade técnica, mas também considerar a possibilidade de reflexão e questionamento por parte do professor no seu processo de formação. Por isso, a epistemologia da prática emerge da tentativa em superar os limites que condicionam a racionalidade técnica no processo de formação docente.

A epistemologia da prática, segundo Kátia Silva (2018), restringe o saber docente à sua atividade profissional. Esta contrapõe-se à racionalidade técnica, pois valoriza a reflexão sobre a ação que advém da experiência prática. Primordialmente, considera que “a experiência se torna central na perspectiva da epistemologia da prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre o cotidiano” (Netto e Azevedo, 2018, p. 8). Além disso, entende-se que o trabalho do professor não consiste na aplicação de técnicas a fim de resolver problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, no reconhecimento de que o processo de ensino envolve subjetividades ao lidar com seres humanos em processo de aprendizagem. Assim, destaca-se que

A leitura e análise da situação cotidiana se fazem por lentes próprias ao processo, sendo específicas a cada momento. Uma escola é um universo peculiar, que abrange sujeitos e conhecimentos primeiramente históricos. Não é possível considerar o processo de aprendizagem descolado do contexto histórico que o permeia, que está sempre a rodear o cotidiano, trazendo a memória à tona na realidade (Netto; Azevedo, 2018, p. 8).

Esta, por sua vez, se vale da vivência prática e do cotidiano como aporte para o processo de aprendizagem. Assim, os problemas que suscitam resoluções vêm e vão na experiência da prática. Neste sentido, o docente é visto como um profissional que faz parte de seu processo formativo, pois lhe é posto diante de situações em que precisa criar estratégias e resolver problemas.

Com as Reformas Educacionais ocorridas na década de 1990, “[...] houve a tentativa de superar uma pedagogia de cunho conteudista, em que os professores eram formados sob uma proposta marcada pelo estudo dos fundamentos da educação” (Tresivan e Pedroso, 2012,

p. 2). A partir disso, a epistemologia da prática buscava desenvolver habilidades e competências ao professor, de modo que este fosse capaz de agir conforme as demandas do contexto escolar. Em concordância, Duarte (2003) afirma que houve uma mudança no enfoque pedagógico no Brasil, a partir da década de 1990. Essa mudança, segundo Duarte (2003, p. 610), deuse com a inserção da epistemologia da prática que “[...] impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal [...]” instaurou-se como modelo de formação de professores no país.

A epistemologia da prática, segundo Schon (2000), aponta as fissuras da racionalidade técnica; esta não prepara o professor para lidar com os problemas reais do exercício profissional, pois as situações impostas pelo cotidiano não são resolvidas apenas pela aplicação de conhecimentos científicos. Nesse sentido, a epistemologia da prática enfatiza o conhecimento tácito do estudante. Portanto, cabe ao professor “[...] a tarefa de auxiliar o aluno a articular o conhecimento tácito [...] com o saber escolar [...]” (Raquel Oliveira, 2021, p. 3).

Na perspectiva da epistemologia da prática, compreende-se que a partir da reflexão sobre sua ação/atuação docente oferecer maiores possibilidades para fundamentar e traçar novas ações. Assim, o docente é concebido como um “[...] produtor, e não produto de uma teoria. Ele domina uma capacidade de criação inventiva de novos modos de compreensão do mundo à sua volta” (Netto e Azevedo, 2018, p. 10).

Diante disso, Kátia Silva (2018, p. 27) faz um alerta sobre a questão da aprendizagem a partir da prática, pois “[...] aprender a partir da prática tem muitas direções, e o perigo está em perder o sentido, uma vez que a prática está situada dentro de contextos institucionais fragmentados [...]”. É essencial refletir que esse modelo formativo leva os professores a ensinar seus alunos em situações imediatas e improvisadas, tratando a prática como algo passivo e adaptado ao desenrolar das aulas. Coaduna-se a isso Diniz-Pereira (2014) ao explicitar que, nesse modelo, o professor é visto como um profissional que reflete e questiona sobre sua prática pedagógica. Importa destacar que a atividade reflexiva do docente, sob o viés da epistemologia da prática, fica “[...] centrado somente na situação que o colocou a refletir, desconsiderando o contexto no qual esta situação está inserida e ficando apartado de questões sociais [...]” (Raquel Oliveira, 2021, p. 4).

Para melhor compreender, Diniz-Pereira (2014) cita três modelos dentro da prática que orientam a formação de professores: o modelo humanístico; o ensino como ofício; e o modelo de orientação pela pesquisa. Há uma modificação da visão do docente em ambos modelos (racionalidade técnica e epistemologia da prática). Um deles arquiteta a formação

docente inicial, delineando o professor como profissional técnico e, em contrapartida, o outro o coloca como produtor ativo e participativo do seu processo de formação profissional.

Quanto à epistemologia da prática, Kátia Silva (2018, p. 28), esclarece que “a imersão na prática não é suficiente para articular a unidade teoria e prática, [...] precisa-se que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação”. A prática pela prática pode limitar e até mesmo reduzir o trabalho docente à técnica, como uma nova roupagem, mais criativa e flexível. Considerando esse aspecto

o cotidiano da prática da atividade central do professor, a aula, o exime, na produção do conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade (Kátia Silva, 2018, p. 25).

A partir desta lógica, a aprendizagem a partir da prática revela-se um processo passivo, limitando a reflexão com relação a formas alternativas de ensinar e aprender. Com base nisso, a epistemologia da prática é um “[...] modelo pedagógico mediada pelas necessidades imediatas”(Kátia Silva, 2018, p. 29).

Para finalizar, nota-se que a epistemologia da prática

[...] é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho. Esse pressuposto está contido não apenas nas propostas do professor reflexivo/pesquisador, mas na compreensão da própria função da escola, que abriga contraditoriamente a perspectiva da classe hegemônica. A escola, por sua vez, busca formar o trabalhador na sociedade capitalista (Kátia Silva, 2018, p. 31).

Em vista disso, a racionalidade técnica e a epistemologia prática tem sido, segundo Diniz-Pereira (2014) e Kátia Silva (2018), modelos que embasam a formação docente por vários países e são legitimados por organizações internacionais como o Banco Mundial (BC), pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outros organismo, que engendram a formação de professores e professoras de diferentes países país.

Nesta perspectiva, “esses organismos promovem intensamente a ideia de Educação como crucial para o novo modelo de desenvolvimento neoliberal [...] visando garantir que os investimentos em educação resultem em retornos produtivos” (Rezende e Adams, 2024, p. 6). A formação de professores projetada sob a égide da racionalidade técnica e epistemologia da prática está alinhada aos ideais neoliberais. Consequentemente, as legislações brasileiras recebem influências desses pressupostos, adequando-os aos seus interesses e intencionalidades “[...] exacerbando desigualdades e reforçando uma lógica mercadológica que desafia os princípios de equidade [...]”(Rezende e Adams, 2024, p. 11).

Portanto, a formação de professores pautados pela racionalidade técnica e epistemologia da prática vão ao encontro desses ideais, apontando para a ausência de conteúdos científicos, da formação para cidadania e da emancipação de sujeitos. Assim, objetiva a formação de professores para promover uma Educação como foco no desenvolvimento de “[...] competências e habilidades, voltada para formar um trabalhador que atenda às necessidades do capital, portanto, que seja flexível e dócil, atendendo às imposições e privatizações impostas” (Rezende e Adams, 2024, p. 12).

1.2.3 Concepção crítica na formação de professores

Esta perspectiva advém da crítica aos dois modelos anteriormente apresentados. Assim, parte-se do pressuposto que a educação está localizada num contexto social e histórico e, portanto, desenvolve-se uma relação dialética entre teoria e prática, alinhada às questões sócio-históricas.

Vale destacar que a perspectiva crítica, conforme Netto e Azevedo (2018, p. 11), “[...] abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola”. Logo, transcende-se a dicotômica relação entre teoria e prática, situando o professor como um pesquisador de modo que este profissional esteja “[...] conectado ao conhecimento estrito de sua matéria e a questões sociais e políticas amplas, as quais questionam o papel da formação, o papel do professor e dos objetivos escolares” (Netto e Azevedo, 2018, p. 11).

Neste sentido, esta perspectiva, a partir das contribuições de Diniz-Pereira e Soares (2019), Netto e Azevedo (2018) e Kátia Silva (2018), considera as relações entre a educação, a sociedade, o conhecimento e o ensino, bem como, o que se projeta como futuro a que se pretende construir e alcançar, relacionadas e entrelaçadas. Para tal, compreende-se que a postura do professor deve conduzir ao levantamento de problemas, enquanto sujeito social, que irá refletir e questionar o mundo numa perspectiva crítica. Este professor, ao atuar no sistema educacional, terá condições de levar seu estudante às mesmas ações: refletir e questionar com criticidade.

É fundamental compreender que esta não tem como foco apenas a escola e o processo de aquisição de conhecimentos e conteúdo que deverão ser aprendidos no tempo escolar. Ela extrapola, ou melhor, vai além, pois, estando situada num contexto sócio-histórico, em que a escola é apenas um dos lugares em que a vida social acontece.

Do mesmo modo esclarecem Netto e Azevedo (2018, p. 13), ao afirmarem que “o professor problematiza as relações de poder do currículo a fim de questionar os propósitos e

os meios da prática educacional”. Em contrapartida a epistemologia da prática, que busca a solução de problemas a partir das situações que demandam o cotidiano da aula, na concepção crítica o conhecimento é compartilhado não de forma isolada e pontual, mas de modo dialético. Portanto, é uma visão que se articula dialeticamente com toda a comunidade escolar na construção de novas relações de aprendizagem e formação.

Em linhas gerais, a perspectiva da concepção crítica objetiva, segundo Netto e Azevedo (2018, p. 14), “[...] formar profissionais capazes de avaliarem suas posturas e ações dentro de um quadro amplo do ensino”. Este processo de avaliação e reflexão, por si só, configura como ato político. Logo, tal concepção delinea a educação como um ato de alta complexidade social.

Ao mesmo tempo em que o professor é visto como levantador de problemas, Diniz-Pereira e Soares (2019, p. 6) apontam “[...] professores-pesquisadores com estudantes como coinvestigadores estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído [...]”. Neste sentido, os autores destacam que há três modelos fundamentam: modelo sócio-reconstrucionista, o emancipatório/transgressivo e o ecológico crítico.

O modelo sócio-reconstrucionista considera que o processo de ensino e aprendizagem deve promover mais igualdade social. O emancipatório-transgressivo conceitua que o processo educacional deve encaminhar-se, de modo expressivo, a um ativismo político; ou seja, no lócus da sala de aula, o professor pode e deve criar meios para que os estudantes transgridam modelos padronizados, criando espaços para o questionamento. Já o modelo ecológico crítico foca em promover a transformação social a partir da pesquisa-ação, pois a considera como possibilidade de destrinchar as desigualdades sociais (Diniz-Pereira e Soares, 2019).

Em contraposição às pedagogias hegemônicas, que visam formar o docente sob égide do modelo econômico vigente, tendo como pressuposto o “aprender a aprender” e aprender práticas para possíveis solução de problemas advindos da prática cotidiana, estes modelos formativos restringem o ato educativo à realidade prática e descaracterizam o processo educativo, que deve ser voltado para a formação do ser ontológico inserido num contexto social, político, cultural, histórico e ideológico. Para tanto, existem os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que rema na contramão dessas Pedagogias hegemônicas.

Visto a partir do viés da perspectiva crítica de formação de professores, esta seção coaduna e, posteriormente, apresenta a epistemologia da práxis. Esta perspectiva epistemológica, que se fundamenta no método e pressupostos do materialismo

histórico-dialético, é uma perspectiva formativa que tem como referencial teórico e ontológico, a Pedagogia Histórico - Crítica. Nesse sentido, a epistemologia da práxis, segundo Bernardo Silva (2023, p.14) traz esta Pedagogia como “[...] uma teorização e educação escolar contra-hegemônica” como mediadora da epistemologia da práxis”.

Essa epistemologia, conforme traz Kátia Silva (2018, p. 125), tem como foco compreender “[...] questões e respostas sobre como o professor aprende e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra hoje [...]”. Tal justificativa é válida, tendo em vista que esse campo de estudo se dedica ao conhecimento e ao modo como se aprende. Logo, a práxis pode ser compreendida como

[...] ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (Kátia Silva, 2018. p. 126).

Esta ação humana transformadora é essencial no processo formativo de professores e professoras. Possibilitar meios para que se faça reflexões e compreensão da realidade e, assim, criar possibilidade de transformá-la deve ser foco para constituir uma ação intrínseca ao processo educativo, com vistas à emancipação humana. Para isso, esta seção apresenta e delinea um projeto formativo segundo a compreensão de Kátia Silva (2011, p. 16) de “[...] uma educação crítico-emancipadora, em que se entende a realidade como contraditória e dialética”. Por assim dizer, trata-se de apresentar um projeto formativo antagônico às concepções hegemônicas de formação docente, que, como anteriormente mencionado, tendem a valorizar a prática em detrimento da teoria, relegando a prática social à margem do processo da educação escolar.

Lopes et al. (2022, p. 967) corroboram ao considerar que a formação docente necessita estar alinhada a “[...] uma prática fundamentada em uma teoria que aspire à transformação da realidade social sob uma concepção crítica [...]” para que os professores tenham condições de promover a emancipação social. Nas palavras de Bernardo Silva (2023), é através da educação escolar que os estudantes têm condições de se tornarem de fato humanos. Esse processo, a partir de Bernardo Silva (2023), ocorre quando os estudantes estão inseridos no mundo da cultura e não por fatores biológicos.

Apoiando-se o que nos traz Kátia Silva (2018, p. 41) acerca da formação de professores como uma função docente que deve seguir a via da promoção da constituição na e para a emancipação humana, observa-se que, nesse mesmo vetor, a autora alerta ser “[...] importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, para além da lógica do

capital que visa atender ao mercado, [...] como processo de emancipação humana”. Para dar conta desta atribuição, é necessário considerar que a formação inicial do professor não esteja dissociada da teoria, bem como que este futuro docente tenha clareza e consciência no que tange à realidade socioeconômica e política da sociedade. Portanto, formar professores e professoras deve contemplar as dimensões ética, estética, afetiva e política.

Nas palavras de Kátia Silva (2018), ao destacar que o processo de ensino e aprendizagem no seio escolar não deve restringir-se a exposição de conteúdos para os alunos em um determinado momento das aulas, sinaliza-se a necessidade do docente ter conhecimentos “[...] da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem dos métodos e técnicas didáticas adequadas” (Kátia Silva, 2018, p. 128).

Todavia, Lopes et al. (2022, p. 972) destacam que é imprescindível repensar o processo de formação de professores de modo que seja assegurado uma “[...] formação intelectual orgânica por meio da práxis, possibilitando um ensino mais humano e crítico [...]”. Em outras palavras, a formação do professor que irá oportunizar aos estudantes a possibilidade de aquisição de conhecimentos produzidos pela humanidade deve ser pautada num movimento que conduza o professor em formação à reflexão, à criticidade e à análise dos conhecimentos a serem ensinados.

Acerca do processo de humanização, Marsiglia e Martins (2013) consideram que nos tornamos humanos quando adquirimos os conhecimentos produzidos pela as gerações anteriores, pois assim, adentramos ao mundo da cultura. Em consonância a isso, Bernardo Silva (2023, p. 13) reforça que a educação escolar tem como objetivo promover e “[...] efetivar, concretamente, a promoção humana, ou seja, produzir a humanidade no humano (singular)”. Para tanto, é necessário pensar em uma formação docente que, sobretudo, inclua e conduza o professor a uma postura crítica em relação à lógica neoliberal que permeia todas as esferas sociais.

Para isso, é preciso engendrar um processo formativo que ofereça condições e clareza para que este futuro docente compreenda que a prática pedagógica não se resume à transmissão e ao repasse de conteúdos e conhecimentos como algo fixo, mas que lhe permita entender todo o processo de construção dos saberes sistematizados, desenvolvendo a capacidade de inferir sobre estes.

Certamente não cabe à escola ensinar tudo, mas é através dela que se pode promover e ensinar os chamados conhecimentos clássicos, definidos por Marsiglia e Martins (2013, p. 103) como sendo os “[...] representativos das máximas conquistas científicas e culturais da

humanidade [...]”. Esses conhecimentos devem ser selecionados e assegurados nas instituições de ensino para que a educação escolar se efetive e demonstre o compromisso com a formação política e social dos educandos.

A prática é um fator importante para o processo de ensino, mas não pode estar dissociada da teoria. Nesse sentido, Kátia Silva (2018, p. 131) afirma que “[...] é preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível por meio da mediação teórica que pode dotar de significados e de conteúdos interpretativos”. Assim, é fundamental compor elementos formativos para o professor que lhe permitam interpretar e refletir sobre sua própria prática de forma consciente e intencional, situando a sua própria prática, situando-a como objeto de reflexão e questionamento.

Para melhor compreensão da epistemologia da práxis faz-se o seguinte destaque

A formação e ação docente não é uma prática sem embasamento teórico, não é a busca de novas metodologias ou novas competências, mas é o resultado de uma prática embasada em uma teoria que vise à transformação da realidade social sob uma perspectiva crítica, ou seja, é permitir que a realidade possa ser desvelada e entender que sociedade, práxis, formação e ação pedagógica podem contribuir na formação do professor, tendo como elemento fundante os aspectos que envolvem a humanidade, a criticidade e a intelectualidade do professor (Lopes et al., 2022, p. 977).

Nas palavras de Kátia Silva (2018, p. 54), a formação de professores “[...] emerge como auxiliar na formação do novo histórico, [...] de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana”. Em suma, projetar a formação docente para que este impulsiona os estudantes à emancipação.

Não obstante é imprescindível repensar a organização curricular da formação inicial de professores oferecidos pelas IES, atravessando os modelos formativos fundamentados sob a racionalidade técnica e epistemologia da prática, projetando-a sob a égide da epistemologia da práxis. Em primeiro, é essencial modificar a relação entre forma e conteúdo, conforme menciona Kátia Silva (2018), pois, em geral, os cursos de licenciatura se organizam curricularmente para que os licenciandos tenham contato primeiro com conteúdos específicos da área de formação e, posteriormente, o de cunho pedagógico (Saviani, 2009).

Essa modificação precisa romper com essa dicotomia, uma vez que se compreende que conteúdo e forma estão interligados e devem constituir uma unidade no processo formativo. É válido ressaltar que a forma curricularmente organizada na formação inicial de professores, com clara separação entre teoria e prática, não ocorre de maneira ingênua.

Kátia Silva (2018) alerta que a dicotomia conteúdo e forma pode ser relacionada a uma divisão do trabalho intelectual do trabalho manual. Assim, sinaliza que essa separação constitui uma armadilha que se camufla para manter as relações de poder e dominação, que propositalmente vão ao encontro da manutenção de uma sociedade organizada sob o molde capitalista. Com efeito, a educação pode e deve ser catalisadora para a superação dessa lógica. Logo, é necessário formar professores que considerem a dialética entre teoria e prática como viabilidade para romper com esse movimento.

1.3 Apontamentos para a formação de professores à luz da epistemologia da práxis

A formação de professores envolve vários aspectos quando pautada na perspectiva crítica emancipatória. Os cursos de licenciaturas demandam formar professores pesquisadores que irão, sobretudo, impulsionar e formar cidadãos emancipados, capazes de dizer não com autonomia, por conhecer as situações e, assim, tomar decisões de forma consciente, não por aderência ao contexto que está posto. Assim, para que seja possível, é indispensável nos dizeres de Kátia Silva (2018, p. 83) que os professores pesquisadores com “[...] sólida formação teórica e metodológica” estejam atuantes nas salas de aula do sistema educacional brasileiro.

Acrescenta que

Queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito-ciência-, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação (Kátia Silva, 2018, p 84).

Indubitavelmente, formar professores capacitados à pesquisa em seus ambientes de trabalho possibilita enriquecimento não somente das produções científicas no meio acadêmico, mas, sobretudo, da melhoria e da qualidade educacional. Essa formação se dá e se materializa por meio de seres humanos que se constituem humanizados ao longo do seu processo de aquisição de conhecimentos sistematizados pela humanidade.

O processo de aquisição de conhecimentos não acontece de forma linear para todas as pessoas. Nessa perspectiva, Diniz-Pereira, Soares (2019) e Kátia Silva (2018) consideram a necessidade de embasar a formação inicial de professor sob a perspectiva da concepção crítica. Com esta compreensão, defendem a possibilidade de formar profissionais com condições qualitativas de pesquisar, refletir e desenvolver sua prática e, portanto, capazes de inferir sobre ela, diante de qualquer situação, ressaltando-se a importância de professores e professoras formados e impulsionados à pesquisa.

Arquitetar a formação docente com capacidade e condição de desenvolver a “[...] consciência crítica em relação à história, ao mundo e a si próprio [...]” (Kátia Silva, 2018, p. 85). Neste viés, objetiva-se que “[...] o professor forma-se a partir de claros referenciais políticos, atuando na própria transformação social por meio da sua capacitação para pensar e agir criticamente” (Kátia Silva, 2018, p. 85). Essa clareza, imbuída em seu processo de formação inicial, é combustível para promoção da emancipação e autonomia no processo do trabalho docente, nas aulas, juntos aos estudantes.

Para isso, é fundamental que se considere a relação entre trabalho e educação no processo formativo. Isso se concretiza a partir da interação com o ambiente acadêmico e o ambiente do trabalho docente, pois essa relação com o espaço de formação com o espaço de trabalho se configura como profícua para o processo formativo do educador. Por conseguinte, criar e estabelecer, como enfatiza Kátia Silva (2018, p. 86) este movimento que, de forma dialética, “[...] se forma no trabalho e na construção do pensamento real/concreto sobre o trabalho” no processo formativo.

Esta engrenagem, ao pôr-se em movimento, engendra uma formação de professor pautada numa perspectiva que promoverá as condições para que o aluno tenha a capacidade de inferir e refletir sobre os conhecimentos sistematizados pela humanidade, conduzindo este cidadão em formação a emancipar-se e posicionar-se diante de uma sociedade que está, situada histórica e geograficamente, pautada sob o viés da lógica capitalista (Kátia Silva, 2018).

Como se não bastasse, é preciso que desde o processo inicial de formação dos futuros profissionais da educação, se crie a ideia de trabalho global, pois este é compreendido por Kátia Silva (2018) como uma forma colaborativa para que todos os envolvidos e empenhados com o trabalho de ofertar a uma educação de qualidade precisem perpassar por uma formação também qualitativa. Neste sentido, a função do professor é compreendida por Kátia Silva (2018, p. 91) como uma atividade humana e profissional, o que significa ser uma atribuição própria do “[...] trabalho docente produzir, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si própria e em seus alunos, [...] com o não cotidiano por meio da produção mais elevada do gênero no campo intelectual [...]”. Uma função potente a impulsionar estudantes ao aprimoramento, em outras palavras, melhoria de suas reais situações e acometimentos, que lhe são impostos ao longo da vida, de modo a favorecer cada vez mais condições à participação nas relações sociais que o circunda.

No entanto, o ato de ensinar não está garantido com o simples fato de o professor dominar, inquestionavelmente, os conteúdos no seu campo de atuação, dos procedimentos e

meios didáticos (Kátia Silva, 2018). Seguramente, estes são essenciais aos saberes docentes, mas, precisam extrapolá-los. É preciso que o professor, além do domínio desses, tenha consciência da sua real função social num contexto escolar, sobretudo na educação básica. O docente necessita ter apropriação dos conhecimentos específicos à sua área de formação para então conseguir situar e promover esses saberes aos alunos, de forma a provocar nos estudantes, a necessidade de aprender e de conhecer.

Para tanto, rigorosamente falando, os professores e professoras, sob o olhar de Kátia Silva (2018, p. 93) precisam “[...] se reconhecer como um trabalhador de fazer intencional, visando uma dialética construtiva na busca da libertação por meio de um conhecimento que eleve o ser humano moral e intelectualmente [...]”. Este, assim, sairá de um estágio de consciência pautada no senso comum para uma consciência mais elevada, a filosófica.

Para que este projeto formativo se concretize, não obstante, é indiscutível a responsabilidade do Estado. Movimentos, pesquisas, estudos, e grupos de estudos junto às Universidades e Instituições de Ensino Básico não são suficientes para sustentar este protótipo de formação inicial de professores. Para essa consolidação, é essencial investimentos públicos, bem como o estabelecimento de políticas públicas que subsidiem e assegurem a formação inicial de professores com base nos pressupostos apresentados acima. Além disso, promover uma formação que se efetive práticas pedagógicas de forma supervisionada que conduza à reflexão, bem como, aumento de bolsas que incentivem e, assim, integre a universidade e a escola de educação básica, a fim de promover maior aproximação da teoria com a prática, e, portanto, melhorar a qualidade da educação básica. Estabelecer e criar projetos que haja maiores integrações das IES formadoras à rede de ensino, bem como, parcerias que conduzam as IES até as escolas, com projetos de extensão, parcerias, e outros.

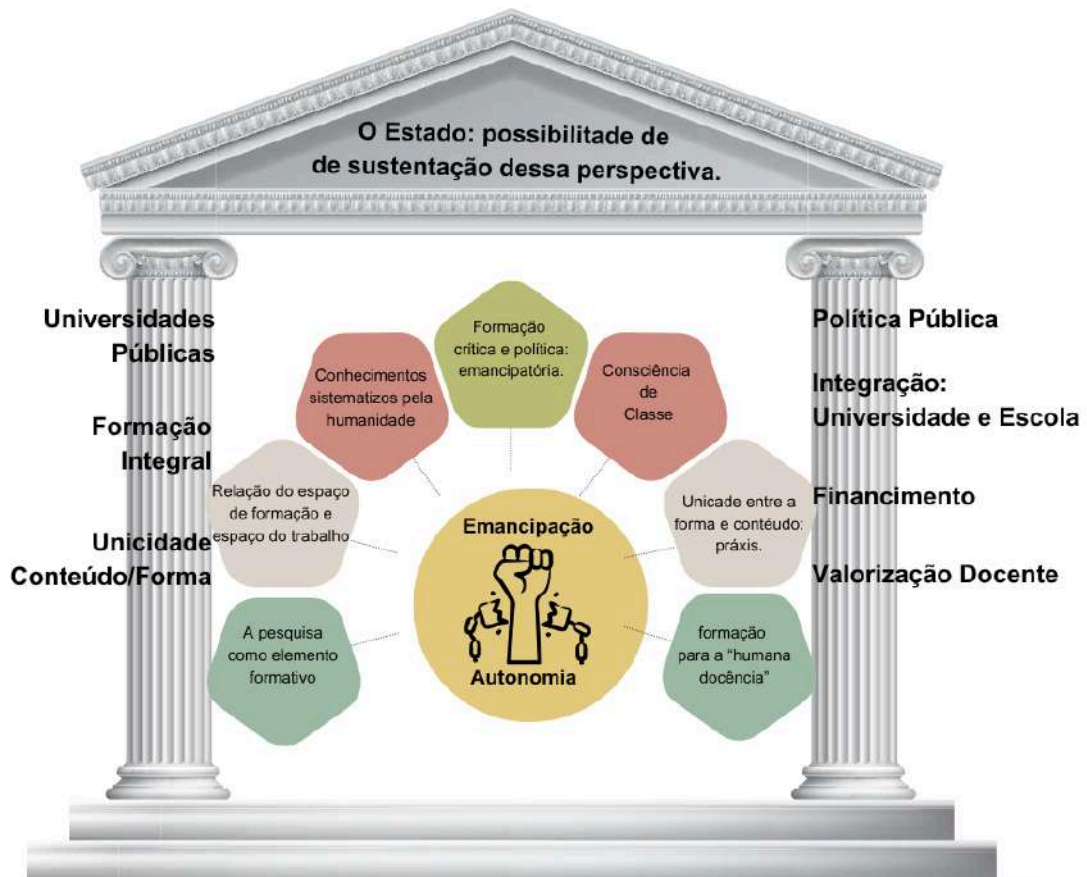
Esta seção visa apresentar a epistemologia da práxis como possibilidade a formação de professores. Esta epistemologia tem por fim objetivar a formação de professores à guisa da perspectiva crítica emancipatória. Kátia Silva (2018), ao conceituar a epistemologia da práxis, sugere que a formação docente precisa ter duração mínima de cinco anos, assim terá uma

Formação em tempo integral na universidade, considerando que tais profissionais não necessitam apenas dos saberes científicos e práticos associados aos conteúdos a serem ensinados, pois ao se constituírem como educadores, tornam-se também profissionais da ética, do conhecimento, da cultura, do desenvolvimento e da formação humana” (Kátia Silva, 2018, p. 105).

Em linhas gerais, a universidade e a escola, emergentemente, necessitam estar de mãos dadas, possibilitando as trocas de experiências e conhecimentos, com vistas a um único ponto, a formação de pessoas emancipadas e autônomas, seja para os professores ou para os alunos.

A fim de ilustrar e, assim, exprimir como se fundamenta um projeto formativo de professores tendo como âncora Kátia Silva (2018) a ilustração abaixo (figura 1) com vistas a resumir o exposto, a partir do que a autora supracitada propõe como projeto formativo à luz da epistemologia da práxis.

Figura 1 - A formação Docente na perspectiva da epistemologia da práxis



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos escritos de Kátia Silva (2018).

1.4 Considerações sobre as concepções de formação de professores

Com a apresentação histórica acerca da formação docente, a partir do que Saviani (2009) apresenta, é possível compreender os caminhos percorridos do processo formativo no Brasil, até os dias atuais. Ter essa clareza e consciência do contexto histórico nos dá condições de refletir sobre o caminho que levou tal demanda e o que já foi produzido, possibilitando refletir acerca dos pontos positivos e negativos que afetam a formação de professores. Neste contexto, compreender sinteticamente como ocorreu o processo formativo brasileiro, assim como, este teceu e delineou a formação docente é essencial para discutir a formação de professores.

Nesta conjuntura, constata-se que o processo de formação de professores está intrinsecamente relacionado aos contextos histórico, social e econômico da sociedade. Na verdade, estes contextos são, em suma, responsáveis pelas demarcações que moldaram/moldarão as perspectivas pelas quais é/serão realizado (s) programas de formação docente.

Os modelos pautados na racionalidade técnica, epistemologia da prática e concepção crítica apresentados não estão dissociados dos contextos históricos e políticos de uma sociedade. A partir do exposto, conclui-se que a racionalidade técnica objetou formar professores que tivessem condições técnicas e instrumentais para realizarem o processo de instruir a população de forma técnica e aligeirada. Nesta concepção, os cursos de formação de professores buscavam equipar os futuros docentes a terem conhecimentos técnicos e científicos.

A epistemologia da prática considera a técnica como ponto importante, porém não suficiente, e, assim, dá ênfase na prática do professor. Por isso, evidencia a prática em detrimento da técnica, pois ancora a formação docente a partir da prática cotidiana. Ambos os modelos fundamentam a formação docente no Brasil, presente nas políticas públicas de formação, que conseqüentemente, norteiam os projetos formativos nas Instituições de Ensino Superior.

A epistemologia da práxis considera que a formação docente deve promover ao futuro professor a capacidade de questionamento, de criticidade em relação às questões políticas e sociais numa perspectiva contra hegemônica. Portanto, ela considera necessária a unicidade da teoria e a prática no processo formativo, levando em conta que o professor precisa ter os conhecimentos sistematizados pela humanidade, além desses conhecimentos, condições pedagógicas e metodológicas para o exercício da profissão docente, cujo objetivo deve ser a emancipação e autonomia dos sujeitos.

1.5 Referências

BECHI, Diego; PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati. Neotecnicismo na Formação Inicial de Professores: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023016, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19267>. Acesso em: 28 de abr. 2025.

BERNARDO SILVA, Matheus. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 29, p.

e48021, 2023. DOI:<https://doi.org/10.26512/lc29202348021>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>. Acesso em: 21 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 22 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de Educadoras/res, Diversidades e compromisso social. **Educação em Revista**, v. 35, p. e 217314, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>. Acesso em: 13 out. 2024.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Acesso em: 03 mai. 2025.

FERREIRA, Cristina. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINO, D (org.). **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

KATIA SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, abr. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-04312011000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 out. 2024.

KATIA SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 14 out. 2024.

KATIA SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

KATIA SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 25 out. 2024.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v0i5.9152>. Acesso em 28 de abr. 2025.

LOPES, Quenizia Vieira. *et al.* A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 0967–0980, 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16315>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16315>. Acesso em: 25 out. 2024.

ANDRE, Marli; LUDKE Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinál: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 97–105, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9702>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminál/article/view/9702>. Acesso em: 25 out. 2024.

NETTO, Raul Sardinha.; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530>. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530/575>. Acesso em: 15 out. 2024.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RAQUEL OLIVEIRA. Epistemologia da prática na formação de professores: considerações sobre a diversidade e suas perspectivas e de suas coordenações. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8034>. Acesso em: 3 maio. 2025.

REZENDE, Keila Paula Monteiro; ADAMS, Fernanda Welter. O neoliberalismo e suas influências sobre a Educação Brasileira : Neoliberalism and its influence on Brazilian education. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9707>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso: 13 out. 2024.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHON, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York, 2016. Disponível em: <https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/Schoen-1983%20Reflective%20Practitioner.pdf>. Acesso em: 15 out. 2024.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61–88, mai. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>. Acesso em: 20 abr. 2025.

TREVISAN, Amarildo Luiz; PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. A epistemologia da prática na formação de professores e suas consequências na relação teoria e prática. In: **Seminário de Pesquisa Em Educação do Sul, (Anped Sul)**, IX, 2012, Caxias do Sul. Disponível em:

<https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1217/866>.
Acesso em: 25 abr. 2025.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. **Formação (Online)**, [S. l.], v. 1, n. 20, 2013. DOI: 10.33081/formacao.v1i20.2335. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335>. Acesso em: 16 maio. 2025.

II

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos - sinalizações da CONFINTEA, ENEJA e documentos oficiais brasileiros

RESUMO: Esta seção visa contribuir com as discussões acerca da formação de professores de matemática para atuação na EJA. Para isso, o objetivo é apresentar o que o movimento internacional que culmina na Conferência Internacional de Educação de adultos (CONFINTEA), os representantes sociais mobilizadores do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e as políticas nacionais brasileiras sinalizam para a formação de professores no Brasil. A CONFINTEA é uma conferência intergovernamental da UNESCO que ocorre a cada 9 a 14 anos para discutir as demandas da educação de adultos a nível internacional. O ENEJA é um encontro brasileiro que ocorre a cada 2 anos. Nele, são elencadas e relatadas as especificidades e demandas da EJA, mobilizado por representantes sociais que lutam pelos interesses e necessidades da EJA como um direito. Nesta seção, será possível identificar perspectivas diferentes quanto ao processo de educação destinado às pessoas adultas, jovens e idosos, assim como em relação às proposições de formação de professores para o desenvolvimento educativo com estes estudantes. Esta é uma análise documental de natureza qualitativa. Utilizou-se dos relatórios-sínteses das CONFINTEA e dos ENEJA, as políticas públicas que trazem a formação de professor como pauta, bem como artigos, dissertações e teses com a temática em questão para embasamento teórico e análise de conteúdo. Neste sentido, esta parte do texto compõe uma seção da dissertação de mestrado e, por conseguinte, subsidia o processo de análise dos dados presentes em outras seções da dissertação. Esta relevância se dá pois a compreensão de como e quais formas as Instituições de Ensino Superior têm organizado sua grade curricular perpassa inicialmente pela clareza e entendimento do que e quais concepções de educação e formação profissional exprimem a Confintea, os Eneja e as políticas públicas. Sendo isso, observa-se que, sob a perspectiva da CONFINTEA e das políticas públicas brasileiras, a formação docente está atribuída tanto à racionalidade técnica quanto à epistemologia da prática. No que tange ao ENEJA, estes têm mais pressuposto da concepção crítica do processo formativo do docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; CONFINTEA; ENEJA; Políticas Públicas.

ABSTRACT: This section aims to contribute to discussions about the training of mathematics teachers to work at EJA. For this, the objective is to present what the international (CONFINTEA) and national movement (EJA Forum), as well as Brazilian national policies signal for teacher training in Brazil. In the course of the text, it will be possible to identify different perspectives regarding the education process aimed at adults, young people and the elderly, as well as in relation to teacher training proposals for educational development with these students. This is a documentary analysis, of a qualitative nature, which used the summary reports of Confintea and Eneja, public policies that include teacher training as an agenda, as well as articles, dissertations and theses with the theme in question for theoretical basis and content analysis. In this sense, this part of the text makes up a section of the master's dissertation, and therefore subsidizes the process of analysis and continuity of the research. This relevance occurs because the understanding of how and in what ways Higher Education Institutions have organized their curriculum, initially permeates the clarity and understanding of what and what conceptions of education and professional training express Confintea, the Eneja and the public policies. Therefore, it is observed that from the perspective of Confintea and Brazilian public policies, teacher training is attributed to both technical and practical rationality. Regarding the Eneja, they have more of an assumption of the critical rationality of the teacher's training process.

Keywords: Adult Education; CONFINTEA; ENEJA; Public Policies.

2.1 Considerações Iniciais

A educação escolar destinada às pessoas adolescentes, adultos, jovens e idosos que não tiveram acesso ou conclusão de seus estudos no curso de vida foi interrompida por

diversas razões: a necessidade de deixar a escola para ocupar postos de trabalho, a chegada precoce da maternidade e/ou paternidade, mudança de cidades e/ou estados, por motivos diversos, entre outros.

Pessoas com 15 anos ou mais que não completaram ou sequer iniciaram Ensino Fundamental, e aquelas com 18 anos ou mais que não finalizaram o Ensino Médio, são os sujeitos que compõem esta modalidade⁸ educacional. Em geral, esses jovens, adultos e idosos são cidadãos

[...] que possivelmente não tiveram um histórico de pessoas estudadas na família (pais) e bem sucedidas profissionalmente, que tiveram que priorizar o trabalho como único meio de sobrevivência, ou donas de casa que tiveram a criação dos filhos e cuidados com a casa como primeiro plano, deixando de lado a formação escola (Francisca Silva, 2017, p. 21).

Portanto, os sujeitos que compõem esta modalidade são pessoas que ocupam a classe popular da sociedade, são pessoas trabalhadoras que, por diversos motivos, foram impossibilitadas de frequentar e/ou concluir a escolarização básica. Sendo assim, a EJA é uma modalidade da Educação Básica, segundo a LDB de 1996, que garante o direito de acesso à educação para esse público.

Os sujeitos da EJA são pessoas que, em geral, possuem trabalhos precarizados, com trajetórias marcadas por interrupções escolares, inserção precoce no mundo do trabalho e experiências de exclusão sistemática. São aquelas que, muitas vezes, frequentam a escola depois de jornadas exaustivas de trabalho, enfrentando longos deslocamentos e responsabilidades familiares. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de aprendizagem, mas um território de resistência à exclusão social.

Esta seção tem por objetivo analisar como as sinalizações da Conferência Internacional de Educação de adultos (CONFINTEA), o movimento social mobilizador do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e as políticas públicas brasileiras marcam a formação docente da EJA no Brasil e, assim, compreender como essas determinações afetaram e/ou afetarão a formação inicial de professores no país.

Para atender a essa demanda, buscou-se delinear como os organismos e/ou movimentos projetam a educação destinada aos adultos. Assim, o objetivo geral desta seção é analisar como as sinalizações em âmbito internacional (CONFINTEA), o movimento social (ENEJA) e as políticas públicas brasileiras demarcam a formação docente para a EJA no

⁸ No Brasil a Educação Básica é composta por três etapas: Educação Infantil (creche e pré-escola); Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio. Nestas estão contidas as modalidades da Educação Básica, sendo: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação à Distância (EaD).

Brasil, a fim de compreender como essas determinações afetaram a formação inicial de professores.

Este texto traz o que é a CONFINTEA, suas origens, bem como as sinalizações que esse evento internacional propõe em relação à formação de professores para a educação de adultos. De modo semelhante ao realizado com a CONFINTEA, discute-se o processo de surgimento e criação do Fórum de EJA e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Em seguida, com o objetivo de captar as sinalizações acerca da formação dos profissionais de educação, os desdobramentos e impactos na EJA, tomam-se como base os relatórios-síntese dos ENEJA e da CONFINTEA.

Compreender o que são as CONFINTEA e os Fóruns de EJA, bem como as defesas e as contribuições que estas duas instâncias trazem para a modalidade, possibilita e subsidia o desenvolvimento deste texto. Isso porque a CONFINTEA e os ENEJA pautam, sob diferentes aspectos, a formação de professores. Diante disso, esta seção se desdobra para compreender a natureza da formação de professores que são sinalizadas por esses eventos. A partir dessa demanda, compreender as deliberações e ações desenvolvidas para a educação desse público é um ponto de partida para entender as concepções de educação que exprimem esses movimentos (CONFINTEA, ENEJA) e as políticas públicas nacionais. Essa compreensão permite uma análise crítica e aponta que tipo de sociedade cada um desses agentes visa construir. Para esse fim, foi realizada uma análise documental, utilizando-se a pesquisa bibliográfica como técnica. Assim, foi realizada uma análise exploratória dos relatórios-sínteses das CONFINTEA; dos ENEJA e a legislação brasileira. A análise das concepções de formação de professores empregadas e contidas nestes relatórios-síntese e expressos na legislação brasileira foi fundamentada a partir do exposto na Seção I desta dissertação.

Esta seção apresenta, inicialmente, todo o processo de criação da CONFINTEA e, posteriormente, a análise do que essa conferência sinaliza em relação à formação de professores. Intencionalmente, a análise parte da quarta conferência realizada em 1985, em Paris (França), por ter sido a última antes da aprovação da LDB de 1996, no Brasil. Como a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade da Educação Básica a partir da promulgação desta lei, esta delimitação temporal se faz necessária.

Para a análise dos relatórios-sínteses dos ENEJA, todos foram incluídos neste escopo. Diferentemente da CONFINTEA, o ENEJA é um encontro com início após a aprovação da LDB de 1996. Portanto, para a análise desses relatórios, não foi necessário estabelecer um critério de inclusão ou exclusão, conforme realizado nos relatórios-síntese das CONFINTEA.

Quanto à legislação brasileira, foram analisados os pareceres, resoluções, diretrizes que pautam a formação de professores para atuação na EJA, considerando a Constituição Federal de 1988 como ponto de partida, estendendo-as até os dias atuais.

2.2 A Conferência Internacional de Educação de Adultos

Diante um drástico período histórico vivenciado pela humanidade no ano de 1945, em que se dá o fim a segunda guerra mundial, cria-se a Organização das Nações Unidas (ONU), que, sob os olhos de Ireland (2013), em consonância a Amaral e Oliveira (2021), foi estabelecida com objetivos de promover a paz internacional, mediação de conflito, bem como realizar ações voltadas ao desenvolvimento socioeconômico. A ONU, no ano seguinte, criou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), para atuar como uma repartição deste organismo maior, sendo a UNESCO responsável por promover a cooperação intelectual entre os países.

Neste cenário mundial, realiza-se a I Conferência Internacional de Educação de Adultos, entre os dias 19 a 25 de Junho de 1949, em Elsinore, Dinamarca. Marcada por um contexto de pós-guerra, esta conferência teve como objetivo, segundo Martínez (2017), Amaral e Oliveira (2021), Ireland (2013), Rodrigues e Cavalheiro (2015), promover a cultura da paz e, por consequência, a minimização dos conflitos mundiais.

Nessa perspectiva, a educação destinada aos jovens e adultos, num ambiente de pós-guerra, deveria atender às demandas sociais e políticas da época, possuindo um caráter moral. Desde então, como relatam Rodrigues e Cavalheiro (2015), as Conferências têm se concretizado como meio fundamental para a elaboração de políticas públicas no tocante à Educação de Adultos a nível internacional.

Ainda que a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos seja registrada em diversos documentos como a de Elsinore, realizada no ano de 1949, Ireland (2014), em contrapartida, menciona que a primeira conferência ocorreu em 1929 em Cambridge (Inglaterra). Apesar desta Conferência ter sido realizada em 1929, esta não é considerada como a primeira, mas a realizada em Elsinore.

A conferência de 1929 foi realizada a partir da Associação Mundial de Educação de Adultos, fundada por Albert Mansbridge, um educador inglês, conhecido como precursor da educação de adultos na Grã-Bretanha. Em preparação para para o evento de Combridge “[...] a Associação Mundial publicou o primeiro Anuário Internacional sobre Educação de Adultos, um volume de 476 páginas com artigos escritos por autores de 26 países” (Ireland, 2014, p.

32). Apesar dos relatórios da CONFINTEA demarcarem a de Elsinore como a primeira realizada, pode se comprovar que anteriormente, houve uma conferência que ocupou-se discutir as questões da Educação de Adultos.

A CONFINTEA, de caráter intergovernamental, como mencionam Hizen (2009) e Ireland (2013), é organizada pela UNESCO. A sigla (CONF-INT-EA) advinda do francês (Conférence Internationale d'Éducation des Adultes), conforme traz Ireland (2013), é realizada num intervalo de 9 a 14 anos. Até a presente data aconteceram sete Conferências, sem considerar a de Cambridge. A CONFINTEA conta com a participação dos Estados-membros, que, previamente ao evento, enviam informações sobre suas demandas e realidades em relação à educação e aprendizagem de adultos, as quais são registradas no relatório final.

Ao final de cada evento, é produzido um relatório-síntese contendo todos os desdobramentos provenientes dos Estados-membros, em relação à sua realidade, especificidades e demandas acerca da Educação e Aprendizagem de Adultos (EAA), culminando num relatório final da grande Conferência Internacional.

Esse relatório pós-conferência tem como finalidade promover o estabelecimento de acordos, compromissos e elaboração de políticas públicas destinadas à Educação de Adultos, segundo interesses estabelecidos e mediados pela UNESCO. Como a ONU não reconhece a Conferência de Cambridge (1929) como a primeira, apresentam-se, na sequência, a ordem, o local e ano das CONFINTEA realizadas até o presente momento da escrita deste texto (2025). A I CONFINTEA foi realizada em Elsinore (Dinamarca), em 1949; a II em Montreal (Canadá), em 1963; a III em Tóquio (Japão), em 1972; a IV em Paris (França), em 1985; a V em Hamburgo (Alemanha), em 1997; a VI em Belém (Brasil), em 2009; e a VII em Marraquexe (Marrocos), em 2022.

Tendo em vista o cenário internacional sobre a Educação de Adultos citadas nas Conferências e com base nos relatórios das CONFINTEA, apresentam-se as sinalizações contidas nos relatórios a fim de captar o que se coloca sobre o papel do/a professor/a na Educação de Adultos, assim como a formação de professores para a Educação de Adultos, conforme os relatórios internacionais, e não exclusivamente do contexto brasileiro. Para a análise, foram consideradas os relatórios-síntese da IV Conferência em Paris (França), a V em Hamburgo (Alemanha), a VI no Belém (Brasil) e, a última, em Marraquexe (Marrocos). A delimitação da Conferência de Paris se deu em virtude de sua realização no ano de 1985, pois esta foi a última Conferência antes da promulgação de aprovação da última e vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9.394 de 1996, no Brasil.

A I CONFINTEA abordou as temáticas da educação de pessoas adultas com “[...] resistência ao totalitarismo e difusão da cultura de paz e incentivo às campanhas de alfabetização [...]” (Rodrigues e Cavalheiro, 2015, p. 142). As razões para tais temáticas e possíveis ações voltavam-se para o estabelecimento de uma harmonia entre as nações (Ireland, 2014). Segundo Martínez (2017), a I e II CONFINTEA trataram a educação de adultos como um elemento de suplência, de caráter compensatório e de reparação.

Como mencionado na introdução deste texto, segundo Rodrigues (2021) e Elsas (2012), a concepção de uma educação focada em suprir ou reparar o tempo perdido, ou acelerar os estudos, enquadram-se na concepção de educação assistencialista/compensatória. Esta concepção sob a ótica de Rodrigues (2021, p. 41) “[...] não almeja que o beneficiário da ação deixe o lugar e a posição em que se encontra [...]”, ou seja, não há intenção de conduzir o estudante da EJA à reflexão, questionamento e posicionamento crítico. Em contrapartida, “[...] terá como objetivo central a formação, não de um sujeito, mas de uma mão de obra” (Rodrigues, 2021, p. 42).

A partir dessa constatação, nota-se, que a ideia de compensar o tempo perdido está presente na concepção atribuída aos sujeitos da EJA. Logo, os relatórios-síntese destas Conferência (I e II) explicitam que a Educação destinada a esse público deve ser vista como compensatória, não como direito de acessar a Educação Básica e aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, a fim de promover a emancipação e autonomia do sujeito.

As recomendações das Conferências em Elsinore e Montreal (I e II) não consideraram definições claras acerca da educação de adultos, segundo Martínez (2017). Esta lacuna e o caráter generalista dos objetivos atribuídos à educação para adultos deixaram à margem para que os interesses políticos do contexto histórico prevalecessem.

Ao longo do tempo, as intencionalidades das CONFINTEA foram se modificando, refletindo as demandas das épocas históricas, políticas, econômicas e sociais. Inicialmente, buscavam promover a paz mundial, em virtude do pós-guerra. A partir de 1960, passaram a considerar a necessidade de promover educação para os adultos levando com base no sistema econômico capitalista. Para atender a essa demanda, a perspectiva de educação para adultos contidas nas CONFINTEA é transformada.

Passa-se a ter como finalidade que a educação de adultos deveria contribuir para que os adultos se constituíssem como “[...] sujeito com espírito empresarial capaz de resolver os perigos potenciais do desemprego” (Rodrigues e Cavalheiro, 2015, p. 140-141). Percebe-se, assim, uma mudança orientada pelas exigências da sociedade capitalista.

Na III CONFINTEA surge a indicação de uma educação e aprendizagem ao longo da vida como novo termo associado à educação de adultos. Segundo Rodrigues e Cavalheiro (2015, p. 155), o conceito não está claramente esclarecido. A falta de definição no relatório-síntese sinaliza que a ideia é compreendida “[...] apenas superficialmente, tomada acriticamente como destino inexorável da política voltada aos jovens e adultos”. De forma semelhante, Amaral e Oliveira (2021) e Ventura (2013) fazem mesmo alerta em relação ao conceito de aprendizagem ao longo da vida nos relatórios das Conferências.

Para Avshenyuk (2020), o conceito de aprendizagem ao longo da vida, disseminado pela UNESCO, visa à reestruturação do sistema educacional, incentivando o desenvolvimento individual e coletivo. Em outra perspectiva, a aprendizagem ao longo da vida é “[...] apresentada como estratégia de combate à pobreza e vulnerabilidade, condição para empregabilidade e exercício da cidadania ativa” (Rodrigues e Cavalheiro, 2015, p. 149). Martínez (2017) e Avshenyuk (2020) indicam que, com a população analfabeta, excluída da participação econômica, a instrução dos adultos passou a ser vista como uma forma de inseri-los ao contexto econômico e social. Ventura (2013) reforça que a educação de adultos é moldada pela lógica do modo de produção capitalista e observa que o conceito de aprendizagem ao longo da vida não apresenta objeções a essa lógica. Nessa esteira, o projeto formativo para os sujeitos da educação de adultos assume “[...] caráter conservador, [...] com fins a alienação do sujeito” (Rodrigues, 2021, p. 55).

Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida não é neutra “pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização das insatisfações [...]” (Ventura, 2013, p. 41). Resta evidente que esse conceito está a serviço do modo capitalista de produção, alimentando o senso de competitividade, reforçando desigualdades sociais. Ireland (2014, p. 36) ressalta que “o conceito de educação ao longo da vida das CONFINTEA foi destacado pela primeira vez por Roby Kidd em Montreal”. Robb Kidd, pontua que a aprendizagem adulta não se limita ao contexto escolar, mas visa incentivar o adulto a aprender sozinho. Com o tempo, a terminologia aprendizagem ao longo da vida ou educação ao longo da vida, vai se consolidando nas Conferências, podendo ser compreendida sob a “[...] ótica neoliberal, cuja visão é pautada na educação voltada a atender aos interesses do mercado [...]” (Ferreira, Souza, Mariani Braz, 2024, p. 16).

2.2.1 O Brasil enquanto um Estado-membro da UNESCO

A representação do Brasil na UNESCO oficializou-se em 19 de junho de 1964. Assim, o país participou como estado-membro a partir da III CONFINTEA. Nesta Conferência destaca-se que “um dos objetivos da Educação de Adultos era realizar uma reintrodução de jovens e adultos no sistema formal de educação. Para tal, era necessário, acima de tudo, o retorno das pessoas analfabetas para a sala de aula” (Amaral e Oliveira, 2021, p. 85).

Na década de 1960, o Brasil desenvolveu vários programas⁹ destinados à educação e alfabetização da população. Esses programas, sob a visão dos dirigentes da Ditadura Militar, eram caracterizados como uma ameaça à forma do governo. Para exercer controle sobre esses programas de formação à população brasileira, o governo instaurou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como medida educacional. O MOBRAL foi criado em 1967, iniciando efetivamente suas atividades em 1970.

A década de 1980 é demarcada por um processo de redemocratização no Brasil, culminando na aprovação da nova Constituição Federal (CF) em 1988, que assegurou a Educação como direito de todos. Nesse panorama, o país vivencia a IV CONFINTEA, realizada em Paris, onde foi reafirmada a necessidade de os países promoverem

Um esforço para promover o desenvolvimento das ações de educação de adultos para que homens e mulheres, individual e coletivamente, pudessem se apropriar dos recursos educacionais, culturais, científicos e tecnológicos necessários para um modelo de desenvolvimento cujos objetivos, requisitos e procedimentos práticos eles mesmos escolheriam (Amaral e Oliveira, 2021, p. 87).

Já em 1996, após aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁰, Ferreira, Souza e Mariani Braz (2024, p. 7) afirmam que, em 1990 “[...] foi considerado internacionalmente como o ano da alfabetização” e neste cenário, o Brasil aprova a atual versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n.º 9.394 em 1996 onde inclui a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica.

Um ano após a promulgação da nova LDB, realizou-se a V CONFINTEA com o lema: “Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada”. A conferência de Hamburgo, segundo Amaral e Oliveira (2021), objetivou disseminar e refletir sobre o conceito de educação de adultos, destacando “[...] a educação de adultos não apenas como um direito humano, mas a chave para o século XXI, englobando o

⁹ Programas educacionais pautados nos pressupostos de Paulo Reglus Neves Freire.

¹⁰ Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Joimtien. Ressaltou a questão de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem com a expansão do enfoque em universalizar o acesso à educação e promoção de equidade, fortalecimento de alianças, ampliação da aprendizagem, desenvolvimento de políticas e mobilização de recursos à educação.

processo de aprendizagem formal ou informal e continuado ao longo da vida dos indivíduos” (Ferreira, Souza e Braz, 2024, p. 9).

No Brasil, inoportunamente, criou-se o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) pelo Conselho da Comunidade Solidária, em 1997. Este programa visava reduzir o analfabetismo do Brasil das pessoas com 12 a 18 anos. O PAS foi uma ação do governo em que se injetou recursos financeiros às Organizações Não Governamentais (ONG), para que estas promovessem a alfabetização à população brasileira. O Programa de Alfabetização Solidária

[...] pretendia mostrar que era possível alfabetizar sem a intervenção do governo ou com apenas o financiamento de parte dos gastos, terceirizando numa “grande ONG” (a Associação de Apoio) que, por sua vez, distribuiria os recursos às Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação do Programa (Barreyro, 2010, p. 182).

De acordo com Ireland (2013), Haddad (2009), Ferreira, Souza e Mariani Braz (2024), a Conferência de Hamburgo trouxe modificações significativas para conferências seguintes, especialmente na participação da sociedade civil. Ireland (2013) ressalta que, apesar de suas contribuições da CONFINTEA de Hamburgo, ela não definiu claramente formas de acompanhamento e monitoramento das metas definidas na Conferência. Em contrapartida,

Embora a CONFINTEA V possa ser caracterizada por sua capacidade de aprofundar e ampliar o conceito e a compreensão a educação de adultos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, a CONFINTEA VI estabeleceu um tom mais pragmático, sublinhando a necessidade de implementar e monitorar a política em todos os níveis (Ireland, 2013, p. 22).

Entre as CONFINTEA V e a VI, realizou-se em 2003, em Bancoc, um encontro em para analisar o que se progrediu após a conferência de Hamburgo. Constatou-se um retrocesso na educação de adultos quanto ao número de analfabetos entre os países participantes. Como estratégia, destacaram-se medidas para acompanhamento e monitoramento mais eficazes da educação de adultos.

A VI Conferência ocorreu em Belém (Brasil), em 2009. Diferentemente das anteriores, enfrentou resistência inicial da Unesco, que exigiu mobilização da sociedade civil para autorização, apesar do Brasil ser o único inscrito para sediar o evento. As razões da resistência da UNESCO não ficaram claras, o que levou à indignação e mobilização dos representantes brasileiros (Haddad,2009).

Durante a preparação para a conferência de Belém, foi elaborado o Relatório Global sobre a Educação de Adultos (GRALE), contendo demandas específicas de cada país. Os dados do GRALE, apresentados na Conferência, evidenciaram a necessidade de

monitoramento e acompanhamento mais rigorosos. O Marco de Ação de Belém destacou sete eixos prioritários: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade e monitoramento. O primeiro GRALE apontou que os países deram prioridade ao processo de alfabetização dos adultos, mas negligenciaram a continuidade dos estudos dos já alfabetizados (Ireland, 2013). Martínez (2017) e Aitchison (2009) destacam que houve uma considerável preocupação com as mulheres, relatando que o sexo feminino, apareceu como ponto de atenção nos relatórios, pois elas, ocuparam expressiva porcentagem das pessoas analfabetas em cada país. Hizen (2009) em conjunto a Boeren e Rubenson (2022), alertam que a elaboração do GRALE exige rigor, credibilidade e veracidade, dada a diversidade das realidades nacionais, para que não se transforme em uma “maquiagem” da situação da educação de adultos.

A VI CONFINTEA teve como tema *Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos* e aprovou o Marco da Ação de Belém. Constatou-se que as mulheres formam a camada social menos favorecida. Também foram evidenciados questões como: alfabetização de adultos, políticas, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, monitoramento e a qualidade, todas demandando maior atenção.

Entre os objetivos dessa conferência estavam o reconhecimento da educação de adultos como fator fundamental para a aprendizagem ao longo da vida, incluindo o desenvolvimento sustentável. Defendeu-se a alocação de pelo menos 6% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação de jovens e adultos.

Entre os temas debatidos, destacaram-se: políticas de educação de adultos no contexto da aprendizagem ao longo da vida; acesso das mulheres, presos e povos indígenas à educação; migração; e papel do educador, alertando para a escassez de profissionais qualificados. Reafirmou-se a importância do processo de alfabetização para os adultos e jovens no desenvolvimento da cultura da leitura.

A VII CONFINTEA foi realizada na cidade de Marraquexe (Marrocos), em 2022, durante a pandemia provocada pela a Covid-19. Realizou-se um balanço acerca dos avanços desde 2009. Neste sentido, a “conferência estabeleceu os seguintes princípios e áreas de atuação prioritárias: instituir um novo contrato social para a educação, tendo a aprendizagem e educação de adultos (AEA) como essencial para a invenção de novos futuros” (Ferreira, Souza e Mariani Braz, 2024, p. 13).

Em Marraquexe, discutiu-se a inserção da tecnologia digital em relação à Educação de Adultos. O relatório-síntese destacou a tecnologia digital como um motor para que haja maior

progresso na educação, além da necessidade de preparar o adulto para o futuro do trabalho diante da “[...] IV revolução industrial, considerar o aumento da expectativa de vida, com o surgimento de um mundo envelhecido e a necessidade de incluir a contínua participação e contribuição dos mais velhos” (Ferreira, Souza e Mariani Braz, 2024, p. 13). Outros aspectos ressaltados foram incluíram: estabelecimento e acordo de governança; reordenamento do sistema de educação de adultos; garantia de qualidade da aprendizagem; aumento de investimento; promoção de inclusão e diversidade em todos os âmbitos; ampliação das áreas de aprendizagem e, por fim o comprometimento de monitoramento, aprovando então, o Marco de Ação de Marraquexe.

Apesar do reconhecimento internacional e destaque das CONFINTEA por parte da UNESCO, suas diretrizes não têm caráter obrigatório, o que limita o comprometimento efetivo dos governos com Educação de Adultos, pois “[...] apesar da importância e centralidade do argumento do direito à educação de adultos, é preciso reconhecer que, para muitos governos, isso não tem o peso que deveria ter” (Ireland, 2013, p. 24).

Mesmo com o movimento internacional defendendo mais investimentos e políticas públicas para a educação de adultos, “há necessidade geral de mais pesquisa, mais levantamentos, mais monitoramento e avaliação, mais estudos de impacto, bem como de divulgação e do uso mais efetivo das pesquisas já realizadas” (Aitchison, 2009, p. 343). Dessa forma, Ireland (2013), Haddad (2009), Ferreira, Souza e Mariani Braz (2024) e Archer (2022) reafirmam a notoriedade que se deve ter com o desenvolvimento da Educação de Adultos, integrando-a às políticas públicas e incentivando investimentos para sua efetivação e promoção.

2.2.2 A formação de professores nos relatórios das CONFINTEA

Com a participação de 122 Estados-membros e 841 participantes, a IV Conferência foi estruturada tendo como modelo as três Conferências anteriores. A partir de diálogos e reuniões dos Estados-membros, a fim de extrair as nuances acerca da Educação de adultos, é possível notar, ao longo do documento desta conferência, que a educação é tratada como um direito. Os participantes, principalmente dos países em desenvolvimento, relatam que a erradicação do analfabetismo é o foco central das discussões e constitui o maior desafio a ser superado em suas nações, conforme registro no relatório-síntese da IV Conferência:

Destacou-se, por exemplo, que em muitos países em desenvolvimento, o trabalho de alfabetização continua a constituir o foco principal da educação de adultos e tem

vido, muitas vezes, o único meio de proporcionar educação e conhecimento a amplos segmentos da população que nunca frequentaram a escola (Ireland e Spezia, 2014, p. 198).

No ano de 1985, após a III CONFINTEA, com base na leitura do relatório-síntese da IV Conferência, consta-se o surgimento de inúmeros programas, ações, planos e campanhas com foco em alfabetização funcional. É possível identificar que tais programas pouco contribuíram para a superação do analfabetismo, pois, conforme o relatório da IV Conferência, observa-se “[...] um grande número de Estados-membros e, em particular, nos países em desenvolvimento, [...] que a erradicação do analfabetismo continua a ser o grande desafio [...]” (Ireland e Spezia, 2014, p. 191).

Em síntese, nota-se que o papel do professor e as questões que englobam a formação para a Educação de Adultos, efetivamente, não foram destaques no relatório da CONFINTEA de Paris (1985). Há, sobretudo, o reconhecimento de que a capacitação de todos os profissionais envolvidos na Educação de Adultos, não somente os professores, mas também organizadores, formuladores de currículo, entre outros, é considerada irrelevante e, portanto, não mais objeto de reconhecimento. Nesse contexto, o professor tem o papel de atuar com os alunos com “[...]objetivo principal de compensar a insuficiência ou mesmo a ausência da educação inicial [...]” (Ireland e Spezia, 2014, p. 190).

Sob a concepção expressa nesse evento, a educação oferecida ao público da EJA alinha-se à racionalidade técnica e epistemologia da prática na formação de professores, modelos apresentados na primeira seção deste texto. Presume-se, a partir dos registros do relatório-síntese da IV Conferência, contido em Ireland e Spezia (2014, p. 191) que “[...] do ponto de vista mais geral, a maioria dos participantes enfatizou a importância da educação de adultos como uma das condições prévias para o emprego”. Nesse sentido, a educação é projetada e planejada aos estudantes jovens, adultos e idosos, deve atender às demandas do capitalismo de forma aligeirada, técnica e prática, a fim de que os futuros trabalhadores possam acessar o mercado de trabalho. Esse entendimento de educação exprime um modelo de formação de professor consonante às racionalidades técnicas e epistemologia da prática. A racionalidade técnica porque

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

Alinha-se à epistemologia da prática porque considera que “[...] o ensino é o instante de emergência de novas situações [...] e que o conhecimento em prática torna-se um instante possível para responder aos problemas e sanar as necessidades cotidianas [...]” (Netto e Azevedo, 2018, p. 9).

Sediada em Hamburgo, a V Conferência realizada em julho de 1997, contou com a participação de 1.507 pessoas. Esta, teve como lema: “*Educação de Adultos como um direito, uma ferramenta, uma alegria e uma responsabilidade compartilhada*”. Nesse cenário, está posto que, em sua grande maioria, a Educação de Adultos já é compreendida e legalmente reconhecida como parte da Educação Básica nos países-membros.

O conceito de aprendizagem ao longo da vida, de longo prazo, e/ou educação ao longo da vida se faz presente em todo o relatório, sendo demarcado como um contínuo processo de aprendizagem e complementaridade da educação à toda a vida. Para além disso, o relatório desta V Conferência explicita a preocupação e o reforço para que haja maior acessibilidade e de mais possibilidades para que as pessoas adultas tivessem acesso ao sistema escolar.

A fim de complementar e fazer avançar o que foi posto como condições de melhoria e qualidade, o tópico “*Melhores condições para o desenvolvimento profissional de educadores e de facilitadores*” aponta como meta a captação de mais profissionais, bem como o fomento de incentivos financeiros aos professores e educadores que trabalham com o público adulto. Em seguida, no tópico de “*Melhoria da qualidade de programas de alfabetização*”, “*tecendo laços saberes e culturas tradicionais e minoritárias*”, há a menção de investimentos para os profissionais que atuam com a alfabetização de adultos, com ênfase às mulheres, que, por sua vez, compõem o maior número de profissionais atuantes na alfabetização.

No relatório V da CONFINTEA, nota-se uma considerável chamada de atenção à oferta de educação àqueles que nunca tiveram acesso a ela, com um discurso voltado à promoção do direito e do acesso às aprendizagens ao longo da vida, para que se tenha, assim, uma efetiva participação na sociedade. Estes pressupostos e descrições ao longo do relatório estão intrinsecamente relacionados à possibilidade de o adulto ingressar no mercado de trabalho e, com isso, atender às demandas da sociedade e da vida produtiva.

É possível constatar tal afirmação a partir do V relatório-síntese da Conferência, quando assumem que “a aprendizagem de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade [...]” (Ireland e Spezia, 2014, p. 217). Esses pressupostos remetem a um modelo de formação de professor alinhado à racionalidade técnica, pois o professor é um técnico que aplica seus conhecimentos, conforme mencionam Netto e Azevedo (2018). Está alinhada também a epistemologia da prática como

modelo de formação de professor, pois esse modelo busca traçar objetivos educacionais e pautar o trabalho do professor a partir das demandas do cotidiano escolar, segundo as definições de Diniz-Pereira (2014) e Diniz-Pereira e Soares (2019). Portanto, os pressupostos contidos nas CONFINTEA estão em consonância com esses dois modelos de formação do professor (racionalidade técnica e a epistemologia da prática).

Na VI Conferência, realizada em Belém (Brasil), houve a participação de 1.125 pessoas. Para sua realização, assim como nas anteriores, houve a preparação e participação de cada Estados-membros, com suas demandas e relatórios acerca da Educação de Adultos em seus respectivos países. Assim como, na V CONFINTEA, a Conferência de Belém buscou fortalecer o ideário da aprendizagem ao longo da vida. Este relatório-síntese foi norteado e apresentado através de cinco questões temáticas.

No tópico “*Qualidade na aprendizagem e educação de adultos*”, está explícito o reconhecimento de que o papel do docente é fundamental para a qualidade e efetividade dessa educação. Em contrapartida, a atuação de profissionais qualificados e formados para o exercício dessa função configura-se como um ponto de atenção, pois consta-se no relatório-síntese da VI conferência que “[...] muitos países ainda dependem de educadores de adultos não profissionais”. Outros trabalham com voluntários que são treinados como educadores de adultos [...]” (Ireland e Spazia, 2014, p. 262).

Embora haja o reconhecimento da necessidade de maiores investimentos na formação desses profissionais, como base nos relatórios-sínteses da Conferência de 1985, 1997 e 2009, o papel do professor e o modelo de formação contida estão vinculados à racionalidade técnica da formação de professores, bem como à epistemologia da prática, conforme apresentado por Diniz-Pereira (2014) e Diniz-Pereira e Soares (2019). Uma formação de professor que vai ao encontro dos pressupostos contidos nos relatórios da CONFINTEA pressupõe que o profissional seja “[...] como um técnico, um especialista que rigorosamente, põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas” (Diniz-Pereira e Soares, 2019, p. 3).

No VI relatório-síntese da Conferência, afirma-se que “a educação de adultos apoia o desenvolvimento econômico, através da construção de uma força de trabalho mais criativa, produtiva e qualificada” (Ireland e Spazia, 2014, p. 260). Essa afirmativa indica um profissional técnico e prático, ou seja, uma formação de professor com estreita relação às racionalidade técnica e epistemologia da prática.

A VII Conferência de Marraquexe, realizada em junho de 2022, contou com a participação de 142 Estados-membros, de forma não presencial, em virtude de uma pandemia. Buscou reforçar os acordos e compromissos já estabelecidos anteriormente, na perspectiva da

educação e da aprendizagem ao longo da vida. Além disso, no relatório-síntese, não há significativas alterações quanto ao reconhecimento da importância da formação de profissionais atuantes na educação para adultos.

Portanto, nota-se que as CONFINTEA analisadas inclinam-se a um “[...] projeto formativo que produz consensos e conformidades, o que é própria de uma concepção compensatório de educação [...]” (Rodrigues, 2021, p. 48). Assim, a concepção de formação de professor que vai ao encontro das demandas e estabelecidos pelas CONFINTEA, está diretamente relacionada à racionalidade técnica e a epistemologia da prática. Em suma, o evento internacional alinha-se a estes dois modelos pois “[...] o Banco Mundial tem sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo” (Diniz-Pereira, 2014, p. 36).

2.3 O Fórum de Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Na década de 1990, foi criado o Fórum de EJA. Segundo Martins (2013), Ireland (2013) e Moura (2016), o surgimento dos Fóruns Brasileiros de EJA deu-se no momento em que o Brasil se organizava para participar da V CONFINTEA. Nessa conjuntura, Di Pierro (2005) menciona que, a partir dos entraves e divergências dos representantes sociais com as autoridades ao longo do processo de preparação da CONFINTEA, emergiu a necessidade de criação de um espaço para tratar da EJA de forma democrática. Essa necessidade tornou-se evidente quando

Os representantes da delegação brasileira que participaram da V CONFINTEA produziram momentos de tensão entre o poder público e a sociedade civil, pois o governo brasileiro não apresentou a versão do documento final aprovado pela plenária no seminário nacional, realizado no Brasil com a participação da sociedade civil (Moura, 2016, p. 57).

Diante dessa conjuntura, impulsionou-se a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, como resultado da mobilização anterior à V CONFINTEA. Fica claro que a criação dos fóruns surge “[...] como uma iniciativa da sociedade civil frente às demandas da EJA e se colocam como mais um passo pela efetivação ao direito à educação para todos [...]” (Melo e Silva, 2018, p. 140). Nesse sentido, Martins que (2013, p. 106) também coaduna com Melo e Silva (2018) quando explicita que os fóruns “nascem, portanto, como uma iniciativa contra o poder e a imposição de posições pelo governo federal. São uma resposta da sociedade às demandas da EJA e mais um passo pela efetivação ao direito [...]”. Como ponto

inicial, o estado do Rio de Janeiro foi o primeiro a criar e efetivar o Fórum de EJA, sendo seguido gradativamente por outros estados, até que foram criados em todas as federações brasileiras.

Os fóruns de EJA são subdivididos em Estadual e Regional. Os estaduais abrangem e trazem as demandas da Educação de Adultos e Jovens a nível estadual. Os regionais trazem as demandas e particularidades locais da Educação de Adultos de um mesmo estado. Portanto, além dos fóruns estaduais, Ferreira (2008) afirma que surge com vistas a atender às várias demandas e tornar públicas as distintas realidades da EJA.

Além da luta pela efetivação do direito à EJA, Martins (2003, p. 104) acrescenta que “[...] o fórum passa a ser um espaço de debate aberto, de integração, de discussão e de trocas”. Em concordância, Moura (2016) nos convida à reflexão ao esclarecer que os fóruns têm e tiveram como foco a luta por políticas públicas voltadas à EJA, ampliando o conceito e o que se compreende por essa modalidade educativa.

Oliveira, Cezarino e Carvalho (2021) compreendem que os fóruns de EJA são e atuam como movimento social, na luta pelos interesses que envolvem a EJA. É através dos representantes dos Fóruns de EJA que ocorrem às discussões que envolvem: a reformulação de políticas públicas; a formação docente; a elucidação e, portanto, formulação do conceito de educação voltado à EJA. Portanto, Torres et al. (2020) enfatizam a importância do papel desempenhado pelos Fóruns, pois estes, lutam por uma educação que seja humanizadora, assim, contrária aos interesses do mercado capitalista.

Por fim, Zanetti (2013, p. 104) faz uma reflexão acerca da importância da criação dos fóruns de EJA, quando explicita e afirma que “[...] sua constituição histórica, construindo reflexões, pautas e estratégias para garantir políticas educacionais que contemplem o direito dos jovens, adultos e idosos” foram e são essenciais na mobilização de luta por direito.

Neste sentido, lutar para que a Educação de Jovens e Adultos seja reconhecida como um direito é compreendido como

[...] ferramenta de superação das relações verticalizadas presentes na sociedade de classes. A superação é compreendida no sentido da tomada de consciência dessas relações, da superação das intencionalidade alienantes e hegemônicas, do projeto formativo das pedagogias de subalternização (Rodrigues, 2021, p. 5).

Nesta perspectiva, os fóruns de EJA, mobilizadores dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, tencionam para que a Educação Básica destinada aos sujeitos da EJA sejam compreendidas sob esta perspectiva. O I Encontro Nacional Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) foi realizado em 1999, na cidade do Rio de Janeiro, logo após a

criação dos Fóruns Estaduais. Neste sentido, o I ENEJA se deu com o objetivo de “[...] contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos” (Moura, 2016, p. 59). Assim, os ENEJA têm como foco debater as questões relacionadas à educação da população jovem e adulta, sendo organizados pelos representantes de um fórum, neste caso, o Fórum de EJA do Rio de Janeiro.

Esses encontros passaram a ocorrer anualmente sob a organização de diferentes fóruns estaduais. São compostos por representantes dos Fóruns de EJA, professores e estudantes da Educação Básica e Universidades, bem como por representantes do Governo a nível municipal e estadual, de movimentos sociais, do sistema S, e a sociedade civil que se envolvem a debater a Educação para Adultos e Jovens. Estes mencionados constituem a delegação participante dos ENEJA. Até o momento, foram realizados dezoito encontros, que ocorreram em diversas localidades do Brasil, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

Ano	Edição	Local	Temática
1999	I	Rio de Janeiro - RJ	Articulando atores e definindo responsabilidades.
2000	II	Campina Grande - PB	Conceitos de educação de jovens e adultos, parcerias e estratégias de articulação.
2001	III	São Paulo - SP	Divisão de responsabilidades entre os organismos governamentais das três esferas administrativas e as organizações da sociedade civil para a consecução das metas relativas à educação de pessoas jovens e adultas previstas no Plano Nacional de Educação
2002	IV	Belo Horizonte - MG	A EJA em “Cenários em mudança”, destacando as seguintes questões específicas: a década da alfabetização, a construção de diretrizes e bases, a articulação dos fóruns estaduais e regionais de EJA e a inserção da EJA nos planos estaduais e municipais de educação e no debate eleitoral.
2003	V	Cuiabá - MT	Educação de Jovens e Adultos: comprometimento e continuidade
2004	VI	Porto Alegre - RS	Políticas públicas atuais para a educação de jovens e adultos: financiamento, alfabetização e continuidade.
2005	VII	Luziânia - GO	Diversidade na EJA: papel do Estado e dos movimentos sociais nas políticas públicas.
2006	VIII	Recife-PE	EJA – uma política de Estado: avaliação e perspectivas.
2007	IX	Curitiba/Pinhão -PR	A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de EJA.

Ano	Edição	Local	Temática
2008	X	Rio das Ostras - RJ	História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos.
2009	XI	Belém - PA	A EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios e estratégias de luta.
2011	XII	Salvador- BA	Educação de Jovens e Adultos pós CONFINTEA VI: avanços, desafios e estratégias de lutas - insere-se na trajetória dos Encontros anteriores, em um momento de luta pela EJA no Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década.
2013	XIII	Natal - RN	Políticas Públicas em EJA
2015	VIV	Goiânia-GO	EJA e a educação profissional. EJA no contexto da Economia Solidária; Diversidade na EJA; Formação de Educadores; Políticas Públicas; Fortalecimento do Fórum de EJA.
2017	XV	Petrolina - PE	Concepção de Educação de Jovens e Adultos que caminha na construção da identidade pedagógica própria e se contrapõe às visões mercantis que resumem os sujeitos da EJA a mão de obra.
2019	XVI	Belo Horizonte- MG	Educação de Qualidade Social como Direito de Trabalhadoras e Trabalhadores.
2022	XVII	Florianópolis-SC	Educação, Trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistência na EJA.
2024	XVIII	Belém- PA	Educação, democracia e E participação popular: fundamentos para uma política pública nacional de EJA.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos relatórios-ENEJA.

Ao final de todo encontro, é formulado um documento denominado relatório-síntese, que contém a síntese das discussões e deliberações ao longo do evento. Estes documentos servem como instrumentos de pauta e luta para cada estado brasileiro. Podem ser compreendidos e “[...] apontados como aqueles que preservam o pensamento sobre a EJA, os debates da área e, principalmente, as opções de luta dos sujeitos que trilham esse caminho” (Melo e Silva, 2018, p. 141).

Portanto, os fóruns de EJA, que gradativamente foram se consolidando em nível estadual e regional, estiveram e continuam na esteira da luta por uma educação de qualidade para todos os jovens e adultos brasileiros. Por meio desses representantes do fórum, foi possível e, continua sendo, promover os Encontros Nacionais e Regionais, que reforçam a luta pelos direitos dos sujeitos da EJA. Partindo desse ponto, a seguir serão apresentadas as

sinalizações que atravessam a formação de professor (es) e o papel do (s) docente (s) contidos nos Relatórios-Sínteses dos ENEJA.

2.3.1 A formação de professores nos relatórios dos ENEJA

O primeiro ENEJA, sediado na cidade do Rio de Janeiro em 1999, apresentou em seu relatório-síntese uma relevante crítica em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, por ainda manter a ideia de suplência e realização de exames de certificação. Com esta demarcação, é possível extrair qual concepção de EJA esteve previsto ao relacioná-la com tais cursos e exames, potencializando a ideia de que a educação desse público era vista sob uma perspectiva compensatória, desconsiderando-a como direito.

No relatório-síntese, no item “*Considerações acerca da EJA no contexto brasileiro*”, discutiu-se a formação docente. Nele, pode-se notar um movimento, ainda incipiente, de promoção da formação de professores que são atuantes na Educação de Jovens e Adultos. No item “*Ações de formação docente promovida por Universidades, iniciativa de Organização Não Governamental (ONG), secretarias de educação, e, da iniciativa privada*”, são apontadas as dificuldades vivenciadas no momento, que incluíam: a falta de recursos para a continuidade das ações formativas, bem como, a não preocupação com a profissionalização dos educadores, através de formação continuada aos profissionais assegurada no local de trabalho.

O II ENEJA deu continuidade ao debate iniciado no primeiro encontro. Os aspectos relacionados à alfabetização foram foco central, compreendendo-a como processual e contínua. Quanto à formação de professores, II ENEJA (2000, p. 2) menciona que “[...] se dê, no nível de ensino superior”, pois os profissionais não possuíam formação específica para atuar na EJA. Dentre as deliberações finais, destaca-se que as universidades deveriam criar espaços e meios para o diálogo e troca de experiências, articulando a formação e capacitação dos profissionais que atuam na modalidade. No III ENEJA alerta sobre a falta de programas de formação de qualidade e contínua e evoca as Universidades no que concerne à criação de espaços para o diálogo, debates e processo formativo aos educadores e educadoras de jovens e adultos.

No IV ENEJA, organizado em quatro eixos, observa-se que, no eixo de “*Formação de Professores*”, solicita-se a criação de garantias de espaços que promovam a troca de experiência, concepções, práticas pedagógicas, bem como a criação de concursos públicos específicos para professores de EJA, com formação e qualificação adequadas à modalidade. Ao enfatizar a importância das trocas de experiências, defende-se que a formação inicial seja

capaz de “[...] munir os educadores teórico-metodológicos, tornando-os intelectuais reflexivos que considerem suas experiências existenciais e profissionais [...]” (ENEJA, 2002). O V ENEJA destaca que a EJA ainda não é prioridade no investimento e recurso nas políticas públicas. Neste sentido, ENEJA (2003, p. 2) aponta a necessidade de “[...] inclusão em políticas de valorização profissional [...] formação inicial e continuada como inerente à qualidade da prática pedagógica [...]” aos professores da EJA.

O VI ENEJA dá continuidade às deliberações e indicações do encontro anterior. Porém, em relação à formação de professores, não houve nenhuma menção específica. É possível captar o apelo para reconhecer, em âmbito nacional, que a EJA não é uma educação compensatória, mas sim, uma modalidade de Educação Básica. O relatório-síntese do VII ENEJA traz a formação de professores e valorização do profissional de EJA como um de seus eixos norteadores do encontro. Assim, deixa expresso que um professor que recebe uma formação inicial para atender as especificidades da EJA tem possibilidade de ofertar uma educação de qualidade aos sujeitos desta modalidade. Para tanto, reafirma-se a urgente necessidade de criação de políticas de estado, e não de governo, que têm prazo de validade, para formação inicial e continuada de professores e educadores de EJA. Por sua vez, explicita-se a necessidade de realização de concursos públicos com vagas específicas a professores que atuem na EJA, a fim de reduzir as contratações de profissionais para a EJA com baixa ou nenhuma qualificação profissional, baixos salários, entre outros problemas.

O VIII ENEJA inclui e dá continuidade às deliberações do encontro anterior, no quesito das discussões com foco à formação e valorização do profissional de EJA. Ainda enfatiza que “ a desvalorização dos profissionais da educação de EJA é também um reflexo da desvalorização da própria EJA [...]” (VIII ENEJA, 2006, p. 4). Nesse sentido, a luta pela elaboração e aprovação de políticas de Estado voltadas à formação profissional dos trabalhadores dessa modalidade tem sido destacada como emergente para a oferta de uma educação de qualidade. Apostar na qualificação e valorização do profissional de EJA é também “[...] compreendê-lo como sujeito que produz teoria [...] além de formar o educador como investigador permanente da realidade” (VIII ENEJA, 2006, p. 4).

É possível observar que os relatórios ENEJA apontam para a concepção crítica, como concepção de formação de professores, pois

O professor é um sujeito que deve estar comprometido com uma educação socialmente responsável, a qual constitui-se na relação de observação e compreensão das relações sociais com o ensino, o conhecimento e o sujeito a ser formado. Assim, a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o

ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado (Netto e Azevedo, 2018, p. 11).

No VIII encontro, é possível perceber, a partir da construção do relatório final, a preocupação com a formação profissional, bem como da valorização desse trabalhador. Em linhas gerais, destacam-se os seguintes pontos: a necessidade de criação de coordenador de EJA por unidade escolar; a aproximação necessária, nas instituições de Ensino Superior, entre formação inicial e continuada; a construção de rede virtual de educadores, através dos Fóruns de EJA; e a realização de encontros nacionais destinados aos educadores de EJA para articulação e socialização de experiências exitosas com a EJA.

O IX ENEJA apresentou um novo formato de relatório, de forma mais detalhada e extensa, se comparado aos anteriores. No tópico *Formação de professores e educadores de EJA*, está contida a reivindicação de que as universidades ofereçam formação inicial e específica de educadores do campo, destinada ao público da EJA. Além disso, solicita-se que garantam acesso gratuito dos trabalhadores educadores aos cursos de licenciatura, de modo que as Instituições de Ensino Superior contemplem a EJA em suas matrizes curriculares de formação inicial. Reforça-se, ainda, a necessidade de criação de uma rede de pesquisa em EJA, tendo como suporte os fóruns estaduais de EJA.

Após dez anos do primeiro encontro, o X ENEJA ainda alertando para a desvalorização do trabalho docente. Em virtude da tentativa de atender às demandas de programas como o Brasil Alfabetizado, há a improvisação nas pessoas com formação adequada para atuar com sujeitos da EJA. Reivindica-se, portanto, uma formação inicial específica para educadores no contexto da educação do campo, considerando a importância de se valorizar os saberes locais desses sujeitos.

Essas ideias alinham-se ao que traz Diniz-Pereira (2014, p. 4), ao discutir a concepção crítica como possibilidade na formação de professor, pois esta compreende que“ [...] a educação é “historicamente localizada” – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir”. No X relatório-síntese do encontro, alerta-se para a necessidade de implementar política pública de formação continuada, sobretudo com vistas à educação inclusiva na/para a EJA. O XI encontro foi o último realizado anualmente e o primeiro realizado em uma cidade da região Norte do país. Neste, assim como os demais, intensificaram-se as solicitações por maior investimento na formação docente e nas melhorias das condições de trabalho aos educadores, com objetivo de evitar a alta rotatividade de educadores na modalidade. Destaca-se que, no relatório final deste encontro, em várias partes do documento, foi demarcada a necessidade de

garantir, por direito, a oferta de turmas de EJA em três turnos, bem como a garantia de educadores para atuarem, independentemente do número mínimo de matriculados, assegurando assim a oferta da modalidade. Portanto, há menção em relação ao papel das universidades na formação inicial docente, com a súplica de que estas garantam a inclusão da EJA como uma disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura.

No XII ENEJA não foi disponibilizado o relatório-síntese, apenas notas da programação do evento, prestações de contas, dentre outros. A partir da programação é possível captar que houve espaço destinado à discussão da formação de professores de EJA, pois este é um tópico contido na programação do evento. O XIII encontro reforça a necessidade de repensar a formação dos professores, priorizando uma formação humana, em contraposição a uma formação mercadológica e tecnicista. Neste sentido, trazem Netto e Azevedo (2018, p. 12) que os professores devem ser “ [...] considerados questionadores, problematizadores das relações de poder e das condições materiais existentes, tendo como horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo como de seus valores”. Trata-se, portanto, de uma formação de professor ancorada à concepção crítica. Defende-se, assim, oferta de cursos de aperfeiçoamento e especializações voltadas especificamente à EJA. Por fim, ressalta-se de que as IES, em parceria com os Fóruns de EJA, socializem as experiências pedagógicas na área, fazendo circular esses saberes e conhecimentos, de modo que os educadores da educação básica possam ter acesso a eles.

No XIV ENEJA, organizado para promover debates e diálogos sobre a EJA em três Grupos de Trabalho (GT), a “*Formação de educadores da EJA*” foi tema de um deles. Nesse GT, além do reforço e apelo para que as IES oferecessem uma disciplina de EJA com perspectiva na Educação Popular, de caráter obrigatório para todos os estudantes dos cursos de licenciatura, foi atribuída aos membros dos Fóruns a incumbência de realizar um levantamento das IES por região e, a partir disso, encaminhar o apelo para que essas instituições atendessem tais demandas.

Diferentemente dos relatórios-síntese anteriores, o XV ENEJA, ao mencionar acerca da formação de educadores de EJA, esclarece e explicita como esta formação inicial de educadores precisa acontecer. A partir do relatório, é possível concluir que é indispensável a formação para o trabalho com a EJA nos cursos de Pedagogia e, se possível, a criação de uma graduação própria, ou seja, Pedagogia voltada à EJA. Além disso, essa formação precisa conter “[...] a práxis pedagógica e os princípios da educação popular, o mundo do trabalho, a qualidade social da educação, a educação profissional, [...]” (XV ENEJA, p. 16). Essa concepção, segundo Netto e Azevedo (2018, p. 13) “[...] amplia as lentes de compreensão do

trabalho docente, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social”. Portanto, é necessário considerar que a formação do professor para atuar na EJA deve estar orientada pela concepção crítica. Ao final do XV encontro, houve a solicitação para que a IES incluísse em seus cursos de licenciatura, uma disciplina de EJA, bem como o estágio obrigatório na modalidade.

O XVI ENEJA foi realizado com o GT destinado à discussão da formação de educadores para/com a EJA. Nele, houve a menção de que os coletivos dos fóruns necessitam reforçar a necessidade da inclusão da EJA na formação inicial, reforçando assim, a deliberação suscitada nos Encontros anteriores. Portanto, no XVI ENEJA, está explícita a persistência para que se inclua uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, específica da modalidade. Esta deliberação está presente em vários relatórios anteriores. Neste Encontro houve o destaque para a necessidade de se pensar a formação política de todos os profissionais que atuam na modalidade. Além disso, ressaltou-se que, nessa formação inicial docente, é indispensável a inclusão da EJA nos programas de iniciação científica e à docência, não apenas na rede regular, mas também nos sistemas prisionais. O relatório-síntese do XVIII ENEJA, realizado em Belém do Pará, em 2024, encontra-se em construção pela equipe de relatoria, até a presente data da construção e elaboração deste texto, não foi possível acessá-lo.

Em suma, pode-se compreender que a formação de professores, a partir da luta dos fóruns de EJA sinalizada nos relatórios-síntese dos ENEJA, indica que a formação de professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos alinha-se à perspectiva crítica na formação docente por “[...] não marginalizar o conhecimento científico e defender sua apropriação” (Rodrigues, 2021, p. 56).

Conclui-se que os representantes do movimento social, que lutam para que a EJA seja compreendida como um direito, consideram que a formação inicial do professor para atender ao público da EJA, deve ser conduzida como “[...] atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário” (Kátia Silva, 2011, p. 22).

2.4 A educação de adultos nos documentos oficiais para a formação de professores no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 é um documento basilar para a elaboração e construção de todo e qualquer aparato legislativo da nação e neste texto, interessa o que ela estabelece em relação às deliberações para a Educação Básica no país. A fim de atender as demandas do Art. 205 da CF de 1988, cria-se uma lei específica: a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB) brasileira (LDB n.º 9.394/1996). Nessa legislação está contida a totalidade das ações legais acerca da Educação brasileira. Assim sendo, serão apontadas as demarcações acerca da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos, conforme previsto na legislação brasileira, enquanto política pública.

A formação de professores destinada à Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada precária, e seu maior obstáculo está na formação inicial. Para Carla Silva (2021, p. 50) ainda existe “[...] uma realidade que demonstra ausência de cuidados e atenção do governo e de todos os que se envolvem com a área de EJA no Brasil”. Assim, sob a concepção de que a alfabetização fora da idade regular deve funcionar como uma suplência, a formação deste profissional caminha nessa mesma tessitura.

A LDB de 1996, prevê no Art. 61, que a formação docente para atuação na educação básica precisa contemplar os seguintes fundamentos: “[...] presença sólida de formação básica, Brasil (1996) que “[...], a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço, o aproveitamento da formação e experiências anteriores [...] e proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais [...]”. Esta perspectiva formativa vai ao encontro da epistemologia da prática como menciona Kátia Silva (2018).

Cabe às Instituições de Ensino Superior formar o trabalhador que irá atuar na educação básica, obedecendo os requisitos de ofertar no mínimo trezentas horas de práticas de ensino. Além disso, assegura na lei, que o professor tenha, dentro do seu horário de trabalho, momentos destinados ao planejamento, estudos e avaliação de sua própria prática.

A resolução CNE/CEB n.º 1/2000 (Brasil, 2000) estabelece as diretrizes para o desenvolvimento das ações que atendem à EJA. No quesito da formação de professores o Art. 17, inciso II, destaca que a formação inicial precisa contemplar investigações dos problemas desta modalidade, buscando meios para que as soluções de problemas estejam fundamentadas teoricamente (Brasil, 2000).

De modo mais específico e detalhado no que tange a Educação de Jovens e Adultos, foi aprovado o parecer CNE/CEB n.º 11/2000. Para a formação docente, está previsto no inciso VIII que, além de todo os conhecimentos intrínsecos à profissão docente, é necessário que esta formação inicial deva incluir as exigências que atendem as especificidades da modalidade de ensino. Assim, destaca-se que os licenciandos para atuar na EJA não devem ser “[...] um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (Brasil, 2000, p. 56).

Em Brasil (2000, p. 58), há um apelo para que haja “[...] uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com [...] experiências vitais que não podem ser ignoradas [...]”. Por essa razão, os conteúdos, a metodologia, currículo, livro didático e material de apoio devem estar específicos ao público da EJA. Todavia, as IES não podem ignorar e deixar para escanteio, nos cursos de licenciatura, a realidade da EJA. Assim sendo, conceber um docente que esteja “[...] introduzido na pesquisa, em suas dimensões quantitativas e qualitativas, poderá, no exercício de sua função, traduzir a riqueza cultural dos seus discentes em enriquecimento dos componentes curriculares” (Brasil, 2000, p. 58).

A Lei nº 13.005, aprovada em 2014, estabelece e dispõe sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Neste documento, organizado por metas a serem cumpridas, dentro das diretrizes de *valorização dos profissionais da educação*, está presente na meta 15 a 18, acerca da formação destes trabalhadores. Em Brasil (2014, p. 263) é possível observar a necessidade de “[...] garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios [...]”.

Essa lei visa garantir que todos os professores que atuem na Educação Básica tenham acesso e, portanto, formação específica por meio dos cursos de licenciaturas. A meta 15 foi traçada a partir de um resultado de pesquisa, acerca da formação dos professores, que atuam na educação básica em todos os níveis. A partir disso, revelou-se que, em todos os estados brasileiros, há muitos profissionais atuando na Educação Básica, sem a formação mínima necessária exigida por lei, como apresentado na *Introdução* desta dissertação. Diante desses resultados, destaca-se a importância da formação inicial dos professores, em nível superior.

A meta 16 refere-se aos professores que já possuem habilitação em nível adequado para atuação na rede básica de ensino, ressaltando a importância de esses profissionais darem continuidade aos estudos por meio da formação continuada, considerando , a pós-graduação em nível *stricto e/ou lato sensu*.

A resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) estabelece as *diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica* com princípios e fundamentos para o trabalho docente. Assim, define que o ensino deve estar “[...] visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, [...] de enriquecimento cultural, [...] práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, uso de tecnologias da informação [...], trabalho em equipe” (Brasil, 2002, p. 1). Nessa resolução, explicita que “[...] a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas [...]” (Brasil, 2002,

p. 4). Segundo Kátia Silva (2018), essa perspectiva imprime a epistemologia da prática como elemento fundante da formação de professor.

A resolução CNE/CP 2/2015 estabelece diretrizes acerca da *formação inicial e continuada de professores*, assim considera que uma “[...] sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social [...]” (Brasil, 2015, p. 2). Esta perspectiva, deixa claro que o processo educativo deve acontecer como uma ação intencional e metodológica que agregam conhecimentos “[...] específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos [...]” (Brasil, 2015, p. 2). A resolução também menciona que, na formação inicial, é indispensável o entrelaçamento entre da teoria e a prática, bem como a garantia que haja “nos currículos conteúdos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias [...]” (Brasil, 2015, p. 13). À vista disso, o estágio supervisionado caracteriza-se como uma relação intrínseca da teoria com a prática no processo de formação docente.

Em 2019, foi estabelecida uma nova deliberação referente à formação *de professores*. Esta resolução (CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019) altera o Art. 22, da resolução anterior de 2015. Com efeito, institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* e instaura a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica* (BNC - Formação). Neste formato, Brasil (2019, p. 1) determina que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Educação Básica)”. Assim, a formação inicial do professor prevê e se fundamenta a partir das aprendizagens essenciais que os estudantes precisam adquirir, tendo como base, as aprendizagens previstas na BNCC. Nesta resolução, nota-se a presença de elementos da racionalidade técnica e epistemologia da prática como mencionam Diniz-Pereira e Soares (2019), ou seja, uma formação docente voltada à aprendizagem de competências profissionais que vão ao encontro “[...] dos interesses do modo de produção, [...], com fins a apropriação de conhecimentos sistematizados, entrando com finalidade de conservação e compensação do sistema de produção em vigência” (Rodrigues, 2021, p. 6).

A formação inicial, segundo essa resolução, pauta-se em três dimensões fundamentais, sendo: *conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional*. Com efeito, ao final da resolução há, em anexo, as competências gerais e específicas, além das habilidades pensadas para que se desenvolva a formação de professores. Logo, pode-se

concluir que esta formação de professores será estruturada de forma fragmentada, a fim de atender as dimensões mencionadas.

Na CNE/CP n.º 4, aprovada em 29 de maio de 2024, dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica*. Esta deliberação aplica-se à formação dos professores que atuarão na Educação Básica, de forma explícita, nas modalidades da Educação Básica. A resolução prevê que o futuro professor reconheça a importância dos conhecimentos da Educação Básica que serão ministrados aos estudantes, considerando que o licenciando tenha condições de atuar nas modalidades da Educação Básica, no caso, a EJA.

A resolução recomenda que a formação docente associe a teoria à prática, de modo que o professor desenvolva atividades práticas a partir da realidade educacional. Destaca-se nesta resolução, a garantia da formação aos professores para atuar nas diversas etapas da Educação Básica, sobretudo na EJA, ao explicitar que seja assegurado o direito dos “[...] jovens e adultos à educação de qualidade, construídas em bases científicas, sociais e técnicas sólidas [...]” (Brasil, 2024, p. 3).

Ao longo do documento, orienta-se que as IES construam um projeto formativo “[...] com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério [...]” (Brasil, 2024, p. 4). Diante dessa orientação, é possível reconhecer sinalizações de uma concepção crítica na formação de professores. Mais adiante, a resolução menciona que a formação inicial dos professores deve ser compreendida como um processo emancipatório, de modo que haja a articulação entre a teoria e a prática. De modo geral, essa resolução indica para que as IES adequem seus PPC, para que a formação dos futuros professores, sejam conduzidas a fim de que este profissional tenha condições de atuar nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

Em vista de alinhar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) em relação à BNCC e a Educação de Jovens e Adultos à modalidade distância, foi instituída uma nova resolução (CNE/CEB Nº1/2021). No Art. 31 dessa resolução, destaca-se a necessidade de que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores estabeleça as políticas e ações específicas na formação inicial e continuada para atendimento ao público da modalidade.

Diante do exposto, Carla Silva (2021, p. 52) alerta ao “[...] que se refere à formação de professores de EJA há poucas ações efetivas desenvolvidas como prioridade nas políticas públicas em educação”. Acrescenta ainda que, até mesmo as pesquisas nessa área são silenciadas. A formação inicial docente realizada pelas IES, mesmo que minimamente

prevista na legislação para contemplar as especificidades da EJA, é ínfima e não tem sido foco de atenção para a elaboração de políticas públicas como se pode constatar.

Nesse sentido, pode-se concluir que as discussões e documentos dos ENEJA são solenemente ignorados, pois, na análise da Legislação brasileira (Leis, Resoluções e pareceres) relacionada à formação de professores, não se verifica nenhuma obrigatoriedade da inserção da discussão de EJA no processo formativo de professor. Embora a Educação de Jovens e Adultos é parte da Educação Básica e compõem uma de suas modalidades, nota-se que não há nenhuma exigência específica para que as IES a considerem em seus processos de formação de professores.

2.5 Considerações Finais

Esta seção da pesquisa abordou o que o evento da CONFINTEA, o Fórum de Eja (ENEJA) e as políticas públicas brasileiras demarcam em relação à formação inicial de professores para a atuação na modalidade EJA. Pelo exposto, a formação de professores tem sido pauta de preocupação nos eventos internacionais, de movimento social e pelas políticas públicas brasileiras, porém, estes eventos, demarcam intencionalidades distintas.

Em suma, as CONFINTEA estão atreladas aos interesses da Unesco e, portanto, ao capitalismo. Sendo assim, as conferências consideram a racionalidade técnica e epistemologia da prática como concepção de formação de professor. É possível constatar essa afirmação, a partir da análise dos relatórios-síntese, pois, quando alinhado a racionalidade técnica, caracteriza-se o professor como um profissional que deve ser capaz de aplicar sua técnica e conhecimentos, sem autonomia sobre a sua prática, a fim de realizar e fazer cumprir os programas de alfabetização aligeirada. Em relação à epistemologia da prática, o professor assume o papel de ensinar a partir do contexto, de conhecimentos práticos, ou seja, baseado na prática cotidiana escolar, sem unicidade da teoria à prática.

Nesse viés, o professor é um profissional que atuará a serviço do sistema educacional, ou seja, um trabalhador que irá aprender técnicas e práticas para aplicar aos alunos os conteúdos, fórmulas e outros conhecimentos. Como a sociedade capitalista não pode “perder” tempo, a formação inicial de professores também não. Presume-se, portanto, que um bom professor, segundo essas perspectivas, será aquele futuro trabalhador com boas técnicas e práticas que acompanham as demandas e evoluções da sociedade.

Um profissional que aplicará de forma correta, prática, eficaz e eficiente o que lhe é atribuído, pois não há “tempo” ou quase nenhum para “perder” com formação de professores

voltada a questões críticas, políticas e sociais. Assim, a formação de professores, a partir do que se pode extrair destas conferências, visiona professores formados sob o molde da racionalidade técnica e a epistemologia da prática.

Em contrapartida, os fóruns representam a sociedade civil, mobilizando ações, refletindo sobre as políticas públicas e o que tem sido deliberado para a EJA. Eles questionam, tensionam, criticam e lutam para que a Educação de Jovens e Adultos se consolide como um direito. Dessa forma, o evento dirigido pelos os Fóruns, o ENEJA, tensionam a realidade educacional posta pelas políticas públicas brasileiras.

Portanto, é possível concluir que a formação de professor e professora a partir da análise dos relatórios dos encontros, expressa e considerável preocupação na formação de professores numa perspectiva contra hegemônica. A concepção crítica alinha-se ao movimento social como proposta formativa, pois, segundo os relatórios, o professor é visto como um profissional com capacidade de transcender a lógica do capitalismo e, em sua prática, possibilitar autonomia e emancipação aos estudantes. O debate, o diálogo, a articulação teoria e prática, as trocas de experiências devem, portanto, compor o processo formativo do professor.

Conclui-se, ainda, com base nos relatórios dos encontros, que as IES voltem os olhares às disciplinas curriculares dos cursos de licenciaturas, para que possam incluir a modalidade EJA como componente curricular obrigatório, assim como o Estágio Supervisionado obrigatório, a fim de possibilitar melhores condições de formação inicial do professor para atuação com este público.

As políticas públicas brasileiras pautam suas deliberações a partir dos movimentos internacionais, da CONFINTEA, e, assim, assemelham-se às suas intencionalidades. Nesse sentido, a legislação brasileira considera a concepção de formação de professores sob os moldes da racionalidade técnica e epistemologia da prática. A resolução CNE/CP N° 2 de 2019 alinha-se à esta racionalidade pois traz demarcações e dão ênfase para que o professor seja capaz de trabalhar habilidades e aprendizagens essenciais. Em relação à epistemologia da prática é possível constatar na: LDB de 1996; na resolução CNE/CP 1 de 2002; no parecer CNE/CEB 11 de 2000 e na resolução CNE/CP 2 de 2015, a prática e a teoria como elementos fundamentais para a formação de professores.

A resolução CNE/CP 4 de 2024 sinaliza para que a formação de professores seja fundamentada pela criticidade e compreendida como um processo emancipatório e permanente. Além disso, esta resolução sinaliza para que as Instituições de Ensino Superior

ofereçam uma formação docente que capacite os profissionais para atuar em todas as etapas da Educação Básica, bem como nas diferentes modalidades educacionais.

Em suma, a formação de professores para a EJA necessita ocupar maiores espaços nas discussões e orientações políticas. A EJA que legalmente considerada como direito está claramente negligenciada, não apenas no processo de acesso, permanência e continuidade, como já abordado ao longo deste texto, mas desde o processo formativo do profissional que futuramente trabalhará com este público.

Portanto, a próxima seção desta dissertação apresenta a análise dos PPC's de cursos de licenciatura em matemática das IES pública e privada do estado de Goiás. Nesta, irá apresentar a análise de como tem/é realizada a formação dos licenciandos em matemática para atuação para/na a Educação de Jovens e Adultos.

2.6 Referências

AITCHISON, John. A voz do Sul na CONFINTEA VI: a agenda da África. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 335-344, ago. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 abr. 2024.

AMARAL, Marcos Antônio Franco do; OLIVEIRA, Albertina Lima de. O papel das CONFINTEAS no desenvolvimento da educação de jovens e adultos. **DI@LOGUS**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 83–92, 2021. DOI: 10.33053/dialogus, v. 10i1.478. Disponível em: <https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/dialogus/article/view/478>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ARCHER, David. Avoiding pitfalls in the next International Conference on Adult Education (CONFINTEA): Lessons on financing adult education from Belém. **Int Rev Educ** 68, 195–211 (2022). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09946-w>. Acesso em: 2 de maio. 2024.

AVSHENIUK, N. Unesco role in Adult Education policy development at the end of the XX century - The beginning of the XXI century. **UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century**, n. 2, p. 7-12, 27 Dec. 2020. Disponível em: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(2\).2020.7-12](https://doi.org/10.35387/ucj.2(2).2020.7-12). Acesso em: 20 out. 2024.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 17-191, set/dez, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>. Acesso em: 20 de fev. 2025.

BOEREN, Ellen; RUBESON, Kjell. The *Global Report on Adult Learning and Education (GRALE)*: Strengths, weaknesses and future directions. **Int Rev Educ** 68, p. 291–308, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09945-x>. Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: plano nacional de educação pne 2014-2024 linha de base. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL, **Parecer 11 de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL, **Resolução n.º 1 de 05 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL, **Resolução n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 20 de out. 2024.

BRASIL, **Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de out. 2024.

BRASIL, **Resolução n.º 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL, **Resolução n.º 1 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 09 out. 2024.

BRASIL, **Resolução n.º 4 de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da

Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 10 mai. 2025.

CARLA SILVA, Ivana Amorim da. **Professores que atuam na EJA: entre a formação e a prática docente.** 2021. 162 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3592>. Acesso em: 08 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 22 out. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de Educadoras/res, Diversidades e compromisso social. **Educação em Revista** |Belo Horizonte|Dossiê-Paulo Freire: O Legado Global. |v.35|e217314|2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyjyv6PJChn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302005000300018>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ELSAS, Vanessa Porfírio de Faria. EJA: entre a reprodução e a educação popular.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. **Proceedings online**. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200037&script=sci_arttext. Acesso em: 02 Mar. 2024.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Ações em movimento: Fórum Mineiro de EJA - da participação às políticas públicas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84VJSW>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FERREIRA, Paulo Henrique Freire Bourdette; SOUZA, Janaína Silva de; MARIANI BRAZ, Ruth Maria. A EJA e os ideais das CONFINTEAS. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e15857, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15857. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15857>. Acesso em: 3 maio. 2024.

FRANCISCA SILVA, Veridiana da. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula.** Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11227/1/FVS30052018.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 355–369, maio 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 1 maio. 2024.

HINZEN, Heribert. Educação de adultos na educação ao longo da vida: desenvolvimentos atuais e interdependentes na Alemanha e na Europa, a caminho da VI CONFINTEA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 345–354, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000200012>. Acesso em: 2 de maio.2024.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 14-28, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/RBEJA,%20Vol%201,%20n%C2%BA1,%202013>. Acesso em: 2 de maio. 2024.

IRELAND, Timothy Denis. Sessenta anos de CONFINTEA's: uma retrospectiva. *In.*: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO, 2014, p. 31-56.

KATIA SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

KATIA SILVA, Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 330–350, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARTINS, Raquel Silveira. Fóruns de EJA como espaço de formação continuada de professores: análises por meio de grupos de discussão. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 92–108, 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/77>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MARTÍNEZ, Dário. Confinteá-Unesco: aconteceres histórico políticos de la educación de adultos. Un análisis desde comunicación/educación. **Intersecciones en Comunicación [en línea]**, v. 1(11), p. 47-84, 2017. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/216/2161337003/>. Acesso em: 3 de maio. 2024.

MELO, Raquel Silveira Martins de; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Caminhos a Hamburgo: efeitos do movimento CONFINTEA V no Brasil nas lutas pelo direito de jovens e adultos à educação. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 132–145, 2018. DOI: 10.22476/revcted.v3i3.254. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/254>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOURA, Jefferson Bento de. **Fórum de EJA Mato Grosso: Caminhos iniciais, lutas e conquistas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

NETTO, Raul Sardinha.; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530>. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530/575>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CARVALHO, Carlos Fabian de. O FÓRUM DE EJA/ES NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: desafios de uma agenda comum em tempos de pandemia. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 12–24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5300>. Acesso em: 17 ago. 2024.

RODRIGUES, Bruno César dos Reis. **As concepções de educação de jovens e adultos presentes nas pesquisas sobre o ensino de química**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/140cea74-3bf8-4440-9bbb-6f2316a7e42a/content>. Acesso em: 03 de mar. 2024.

RODRIGUES, Marilda Merênciã; CAVALHEIRO, Jéssica Vanessa. CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. **PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 137 – 158, 2015. DOI: 10.5965/1984724616312015137. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015137>. Acesso em: 26 out. 2024.

TORRES, Maria Erivalda dos Santos. *et al.* Fóruns de EJA do Nordeste: espaço de luta, resistência e afirmação dos direitos dos sujeitos por educação. In: SILVA, André Gustavo Ferreira da; CARVALHO, Fernanda Da Costa Guimarães (org). **Paulo Freire: 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. Recife, Centro Paulo Freire de Estudos, 2020. p. 59-81. E-book. Disponível em: <https://centropaulofreire.com.br/wp-content/uploads/2023/06/Livro1completo.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2024.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/issue/view/RBEJA%2C%20Vol%201%2C%20n%2C%20BA1%2C%202013>. Acesso em: 10 de mai. 2024.

ZANETTI, Maria Aparecida. O Financiamento da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva dos Fóruns de EJA do Brasil. **PAIDÉIA, Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, ano X, n. 1, p. 103-120, 2013. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2405>. Acesso em: 1 de nov. 2024.

III

O panorama da Oferta de Licenciaturas em Matemática no estado de Goiás

RESUMO: Esta seção apresenta a análise da oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática nos municípios goianos. Demonstra o panorama da formação de professores de matemática do estado, considerando a distribuição geográfica, a modalidade de ensino e a categoria administrativa das Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso. O objetivo é caracterizar a oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás, com o propósito de traçar um panorama da formação de professores de Matemática nas diferentes mesorregiões goianas. Utilizando os dados extraídos da plataforma e-MEC, foi possível identificar que dos 63 cursos oferecidos em Goiás, 39 são ofertados na modalidade à distância e 24 na modalidade presencial. A partir disso, destaca-se que a IES da iniciativa privada lideram o processo de formação de professores de matemática em Goiás, com a oferta do curso na modalidade EaD, representando cerca de 60% do total de cursos de Licenciatura em Matemática que são ofertados em todo o estado. Este crescimento acentuado na modalidade à distância, ocorre, especialmente, após a promulgação do Decreto nº 9.057/2017 e a flexibilização da LDB de 1996, o que favoreceu a ampliação dos cursos EaD sem devida fiscalização. Neste sentido, apontam-se indícios de uma hegemonia da lógica de mercado no cenário da formação de professores de matemática goianos. Com base na análise apresentada ao longo do texto, propõe-se uma reflexão crítica quanto à qualidade formativa do professor de matemática e o papel da educação: se ela tem sido tratada como direito ou uma mercadoria. Por fim, reforça-se a urgência da formulação de políticas públicas que promovam uma melhor distribuição geográfica em relação à oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática em diversos municípios goianos.

Palavras-chave: Formação de Professor; Licenciatura em Matemática; Goiás.

ABSTRACT: This section presents an analysis of the availability of Mathematics Teaching Degree programs in the municipalities of Goiás. It outlines the landscape of mathematics teacher education in the state, considering the geographical distribution, mode of delivery, and administrative category of the Higher Education Institutions offering the course. The objective is to characterize the provision of Mathematics Teaching Degree courses in the state of Goiás, aiming to draw a panorama of mathematics teacher education across the different mesoregions of Goiás. Using data extracted from the e-MEC platform, it was possible to identify that, out of 63 courses offered in Goiás, 39 are offered in distance learning mode and 24 in face-to-face mode. From this, it is notable that private Higher Education Institutions lead the process of mathematics teacher education in Goiás, offering the course in the distance learning modality, representing about 60% of the total Mathematics Teaching Degree courses available throughout the state. This sharp growth in distance learning occurred especially after the enactment of Decree No. 9,057/2017 and the flexibilization of the 1996 LDB (Brazilian Education Guidelines and Framework Law), which favored the expansion of distance learning courses without proper oversight. In this regard, there are indications of a market logic hegemony in the scenario of mathematics teacher education in Goiás. Based on the analysis presented throughout the text, a critical reflection is proposed regarding the quality of mathematics teacher education and the role of education: whether it has been treated as a right or a commodity. Finally, the urgency of formulating public policies that promote a better geographical distribution of Mathematics Teaching Degree courses across various municipalities in Goiás is reinforced.

Keywords: Teacher Training; Mathematics Teaching Degree; Goiás.

3.1 Considerações Iniciais

A formação de professores de Matemática do Estado de Goiás é ofertada por Instituições de Ensino Superior públicas federais, públicas estaduais e da iniciativa privada. Essas instituições ofertam o curso, em nível de Licenciatura, nas modalidades presencial e a distância. Por isso, esta seção tem por objetivo geral *caracterizar a oferta dos cursos de*

Licenciatura em Matemática no estado de Goiás, com o propósito de traçar um panorama da formação de professores de Matemática nas diferentes mesorregiões goianas.

Caracterizar a oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás permite compreender, de forma mais abrangente, como as Instituições de Ensino Superior (IES) têm estruturado e disponibilizado esse curso nas diferentes mesorregiões goianas. Esse panorama, por conseguinte, possibilita a identificação de desigualdades regionais no acesso à formação docente, o que sinaliza a necessidade de reequilibrar a distribuição desses cursos no território estadual. Tal iniciativa visa ampliar as oportunidades de formação de professores de Matemática, os quais desempenham um papel essencial na consolidação e melhoria da qualidade da Educação Básica.

3.2 Cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás

A fim de identificar as Instituição de Ensino Superior com oferta do curso de Licenciatura em Matemática no Estado de Goiás, fez-se uso das informações contidas na plataforma e-MEC¹¹, que reúne o cadastro nacional dos Cursos e Instituições de Educação Superior. O uso dessas informações permitiu obter a quantidade, a modalidade e as IES que ofertam a Licenciatura em Matemática cadastradas no Estado de Goiás. Sendo assim, o caminho percorrido para acessar as informações foi o seguinte: selecionou-se a busca avançada e, em seguida, a busca por curso. No tópico “Curso de Graduação”, inseriu-se no item “seleção geral” o código 01 – Educação; na “área específica”, o código 011 – Educação; e, na “área detalhada”, o código 0114 – Formação de Professores em Área Específica (exceto Letras) e item “selecione rótulo do curso”, Matemática Formação de Professor. No campo “UF”, foi selecionado o estado de Goiás (GO). Também foi necessário especificar a modalidade do curso — à distância e presencial — e, em seguida, selecionar “Licenciatura” como o grau dos cursos a serem pesquisados.

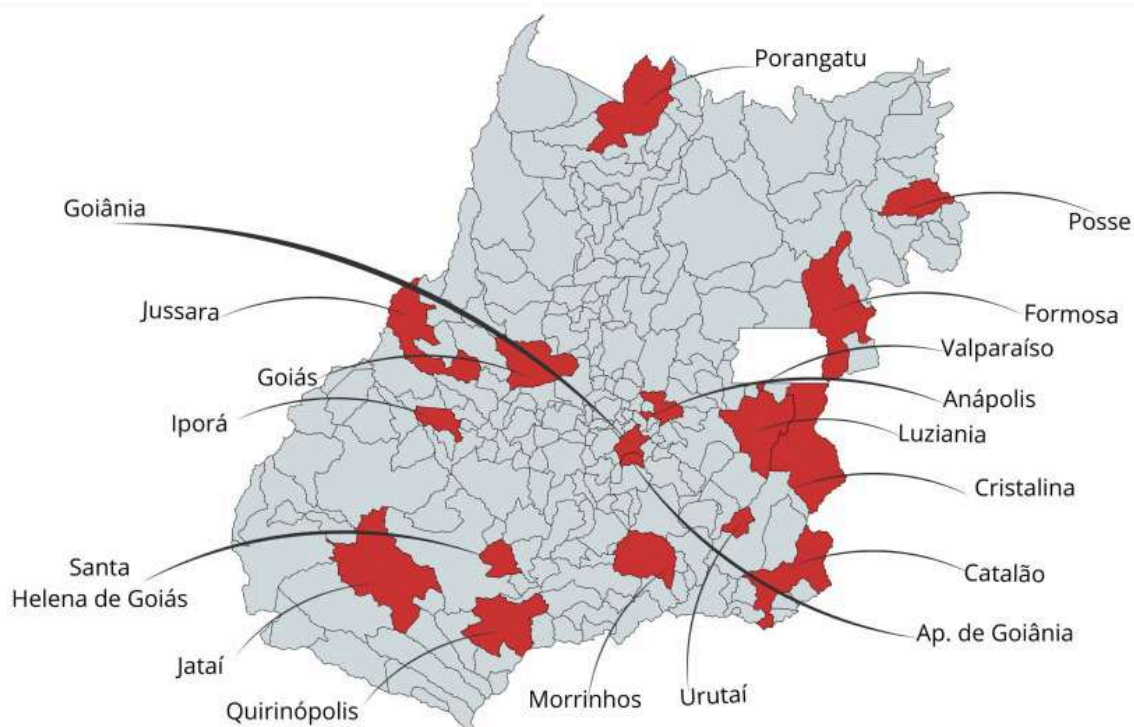
Após o preenchimento dos filtros, realizou-se a pesquisa. Inicialmente, foram encontrados 78 cursos de licenciatura em matemática. Desses, 3 cursos foram extintos e 3 em extinção, restando apenas 72 em atividade. Dessa quantidade, 24 são ofertados na modalidade presencial e 48 à distância. Após o período de qualificação do desenvolvimento desta pesquisa, houve a necessidade de retomar e realizar nova consulta nos dados da plataforma e-MEC. Com isso, utilizando do mesmo caminho de busca na plataforma mencionada, foram encontrados 93 cursos de licenciatura, desses 16 cursos foram extintos, 4

¹¹ Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

em extinção, restando 73 cursos em atividade. Para composição da análise foi considerado neste trabalho, os cursos que estão em extinção e em atividade, totalizando assim, 77 cursos. Após o tratamento e análise dos dados obtidos na plataforma e-MEC, foi observado que dos 93 cursos, 14 Instituições de Ensino Superior eram de outros estados e não possuíam polo presencial em nenhum município goiano. Diante disso, essas IES foram retiradas da análise, totalizando ao final 63 cursos de Licenciatura em Matemática sendo, 24 oferecidos em modalidade presencial e 39 à distância.

Os cursos de Licenciatura em Matemática ofertados na modalidade presencial estão distribuídos em 18 dos 246 municípios goianos. É possível observar que menos de 8% dos municípios goianos possuem uma IES que oferta o curso de Licenciatura em Matemática conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Município de Goiás que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na plataforma e-MEC em 2025, utilizando a ferramenta disponível na plataforma Mapchart e Canva.

Considerando que o estado de Goiás é dividido em mesorregiões (Noroeste, Norte, Centro, Leste e Sul), pode-se concluir que a uma maior possibilidade de professores serem formados por IES pública, nas esferas federal e estadual, além de que estas IES concentram-se no Centro, Leste e Sul do estado. Isso porque 83% das IES que ofertam o curso superior presencial em todo estado estão nessas mesorregiões. Nota-se que os municípios das mesorregiões Centro, Sul e Leste do estado estão contemplando a formação de professores(as)

de matemática. Em contrapartida, os municípios das regiões Norte e Noroeste estão em desvantagens no tocante à oferta do curso de formação docente de matemática, na modalidade presencial.

É imprescindível evidenciar a oferta do curso na modalidade a distância, pois, a partir da análise conjunta das modalidades presencial e EaD, possibilita a obtenção de um panorama geral da formação docente no estado de Goiás. Nesse contexto, os municípios goianos que ofertam o polo presencial para estudantes que optam por cursar a licenciatura na modalidade EaD, a partir da análise obtida pelos dados contidos na plataforma do e-MEC, concentram-se nas mesorregiões Centro, Sul e Leste goiano.

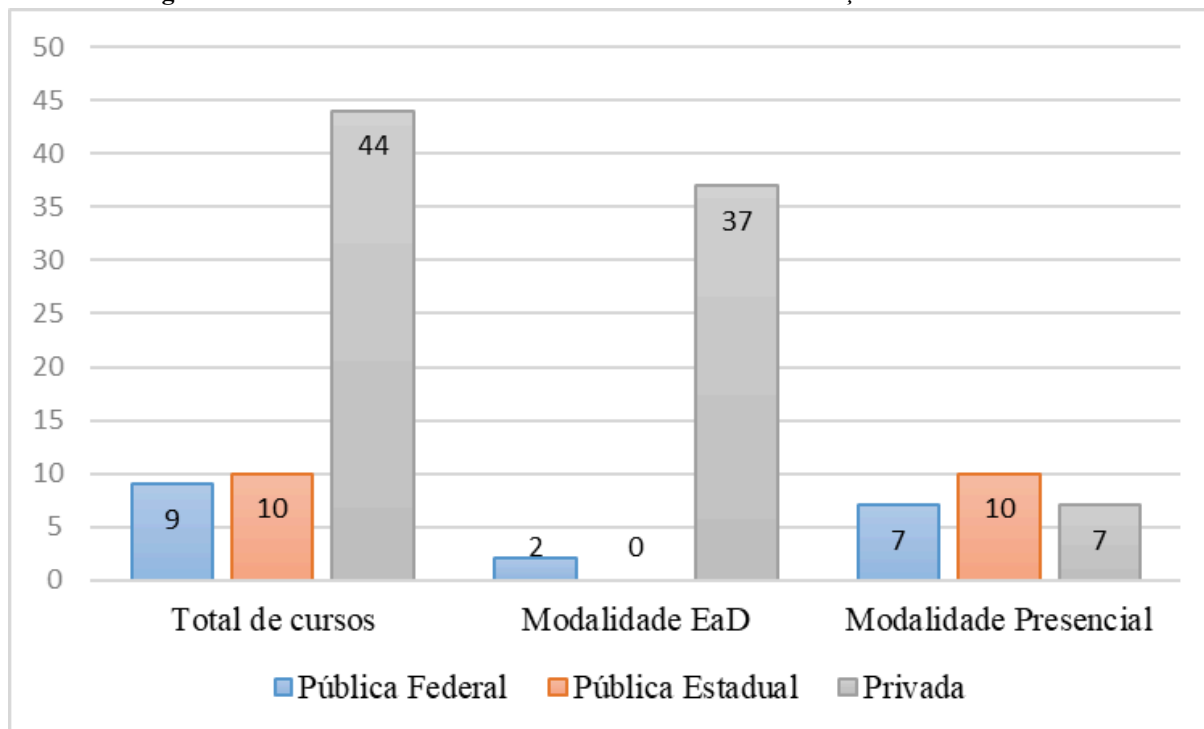
Para compor o objeto de análise dos cursos oferecidos em Goiás, foi considerado como critérios de inclusão: os cursos de licenciaturas cadastrados na plataforma e-MEC que estão em extinção e em atividade. Como critério de exclusão: os cursos classificados como extintos e os que não possuem polos presenciais¹² em Goiás. Portanto, a partir da análise é possível inferir que há uma expressiva concentração na oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática pelas Instituições de Ensino Superior privadas.

Diante do exposto, observa-se o problema grave na formação de licenciatura oferecida majoritariamente na modalidade a distância de que muitos estudantes sequer frequentam os polos presenciais ao longo do curso. A distância física, aliada à precariedade da infraestrutura desses polos e a falta de transporte ou recursos para deslocamento, acaba afastando esses futuros professores do contato presencial essencial para uma formação de qualidade. Essa ausência do ambiente coletivo de aprendizagem, do diálogo com tutores e colegas, das atividades práticas e do estágio supervisionado compromete não só o desenvolvimento pedagógico, mas também a construção de uma identidade profissional crítica e engajada. O resultado é uma formação fragmentada e solitária, que reproduz a lógica do isolamento e da precarização, distanciando o licenciado da realidade concreta da escola e da comunidade onde atuará.

As IES da iniciativa privada são responsáveis pela formação de mais da metade dos professores que atuam e atuarão no ensino de Matemática. Nota-se que as IES públicas estaduais e federais apresentam percentuais aproximados em relação à oferta do curso para a formação de professores de Matemática. Na Figura 2, observa-se a distribuição da oferta realizada pelas IES da iniciativa privada, pública federal e estadual, no que se refere à modalidade dos cursos (EaD e presencial).

¹²Para obter a informação acerca das cidade(s) / polo(s) presencial(is) das IES do curso de Licenciatura em Matemática em Goiás foi considerado o site da IES, o PPC e a plataforma e-MEC.

Figura 2 - Oferta do curso de licenciatura em Matemática em relação à modalidade a ser cursada



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na plataforma e-MEC consultado em 2025, utilizando os recursos e ferramentas disponíveis no software Excel.

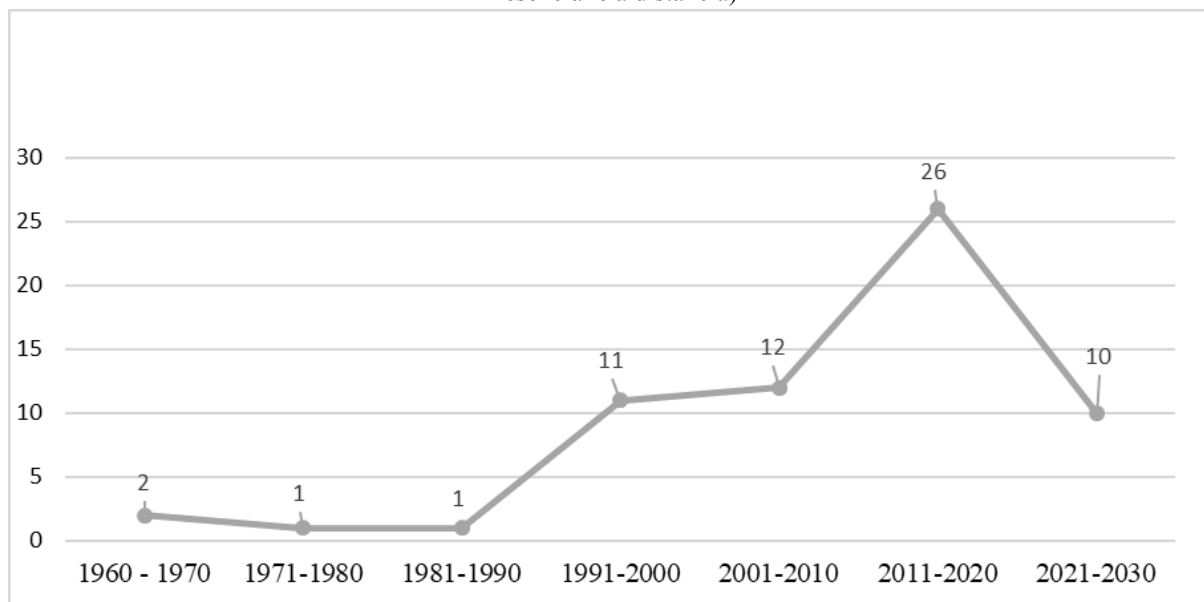
A oferta do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, das IES públicas e privadas, mantém um número aproximado em relação à quantidade de cursos. Em contrapartida, nota-se uma discrepância em relação na modalidade EaD, pois majoritariamente (70%), os cursos de Licenciatura em Matemática existentes em Goiás são ofertados por instituições privadas de ensino superior, sobretudo, na modalidade EaD. Portanto, conclui-se que 30 % dos cursos são oferecidos por IES públicas.

Os dados apresentados revelam a centralidade das IES privadas em relação à formação de professores, sobretudo, na modalidade EaD. Neste sentido, Araújo e Jezine (2021, p. 9) apontam que “a formação dos trabalhadores assume tanto o caráter de um insumo econômico necessário, quanto à estrutura de reprodução do capital [...] sob a lógica concorrencial do mercado”. Esta lógica de formação, voltada para atingir massivamente a classe trabalhadora, é construída, por parte dos empresários, com falsas promessas de ganhos econômicos altos que podem ser alcançados pelo trabalhador, levando-o a investir recursos financeiros e tempo nessa modalidade de ensino (EaD).

Nas palavras de Giolo (2010), o crescimento das IES privadas com oferta dos cursos superiores na modalidade a distância aumentou consideravelmente. Esse crescimento ocorreu em virtude da flexibilização dos currículos, mas não somente, pois esse aumento se deu pela mercadorização do ensino superior no Brasil, a flexibilização de regulação por parte do

Estado brasileiro e do MEC. Assim, a formação ofertada se dava de forma aligeirada e barata. Essa prerrogativa atraiu um número maior de alunos, principalmente em função dos baixos custos, além da facilidade¹³ que propositalmente era (ou é) colocada. A oferta dos cursos para a formação de professores de matemática em Goiás teve início em meados da década de 1960, segundo e-MEC (2025). A partir de então, outros cursos ofertados por diversas IES surgiram, como é possível constatar na Figura 3.

Figura 3 - Criação dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás (modalidade Presencial e à distância)

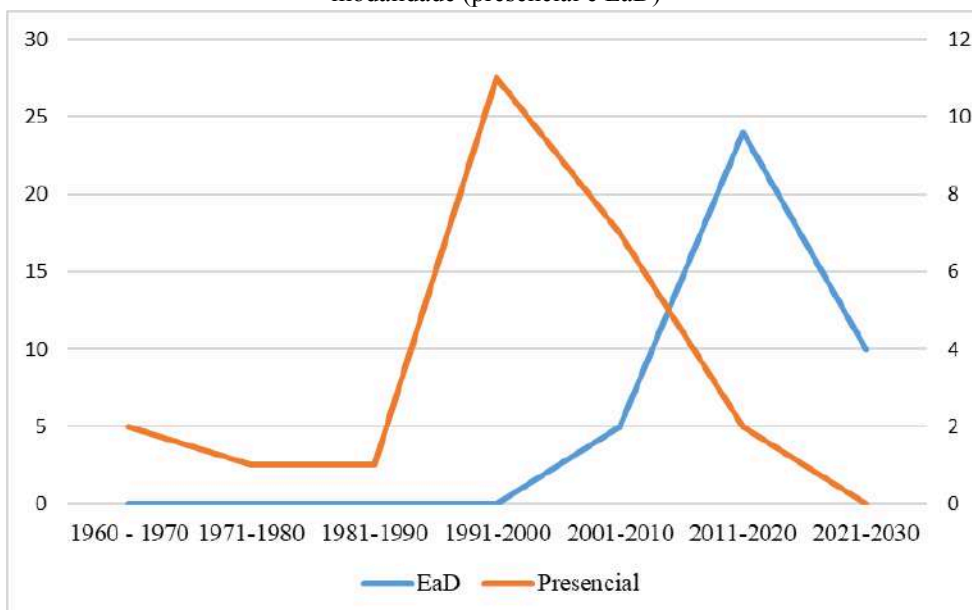


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na plataforma e-MEC consultados em 2025, utilizando os recursos e ferramentas disponíveis no software Excel.

Neste sentido nota-se que até a década de 1990, apenas quatro cursos para formar professores(as) de matemática, em nível superior, eram ofertados no estado. Assim, observa-se que houve uma ampla ascensão de novos cursos a partir dessa década. O aumento dos cursos de graduação na modalidade EaD se intensificou a partir do Art. 80 da LDB 9.394 de 1996, com isso, “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, [...]” (Brasil, 1996). Com este arcabouço normativo, permitiu-se a expansão da modalidade EaD no Brasil. Portanto, a partir desta década é possível evidenciar o surgimento de novos cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade Ead, como expõe a Figura 4.

¹³Propagação de fácil acesso ao curso, considerando vários aspectos como a realização de matrícula, o curso das disciplinas obrigatórias do curso, bem como, a realização dos trabalhos acadêmicos.

Figura 4 - Comparativo de data de criação de cursos de Licenciatura em Matemática em relação à modalidade (presencial e EaD)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na plataforma e-MEC consultados em 2025, utilizando os recursos e ferramentas disponíveis no software Excel. Nota: O intervalo de tempo de 2021-2030 está considerado até o ano de 2025, pois é o período da coleta de dados.

A partir da década de 1990, surgem os cursos ofertados a distância. Giolo (2018) menciona que a EaD constituiu-se, a priori, como uma prerrogativa para que a educação a distância funcionasse como auxiliar da educação presencial. Esse formato de ensino foi utilizado principalmente pelas IES públicas, pois “cuidavam de dar formação superior aos milhares de professores que não tinham graduação e, segundo a LDB, deveriam obtê-la até 2006” (Giolo, 2018, p. 76).

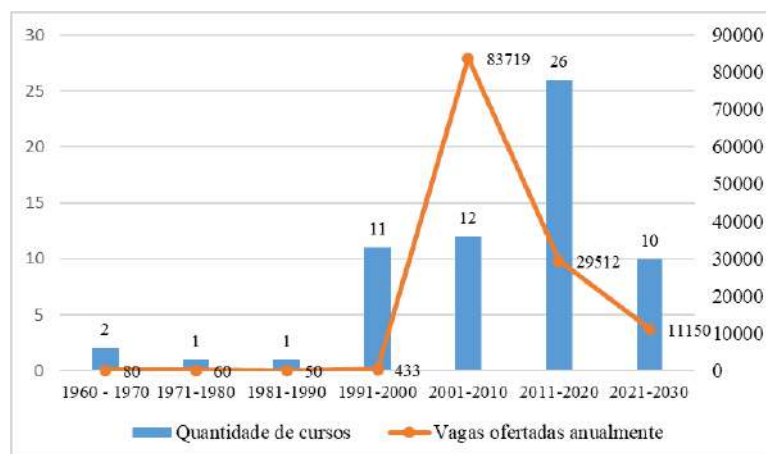
A partir do ano 2000, observa-se uma inversão histórica entre o crescimento da oferta presencial e a expansão da EaD. Esse marco coincide com as políticas públicas de incentivo à privatização do ensino superior. Considerando isso, nota-se uma substituição progressiva da modalidade presencial pela EaD; essa afirmativa reflete as mudanças estruturais nas políticas de ensino superior. Assim, aumentou-se o número de cursos na modalidade EaD; entretanto, não houve incentivo ao aumento dos cursos presenciais. Giolo (2018, p. 76) menciona que, a partir de 2002, houve “milhares de pedidos de credenciamento de instituições e de autorização de cursos no âmbito do MEC”. Esse número decorre da Lei nº 9.879/1999, que permitiu que pessoas jurídicas com fins lucrativos atuassem na Educação Superior. A partir de então, observa-se um movimento de expansão vertiginosa da EaD no Brasil.

Segundo Araújo e Jezine (2021, p. 5) as “disputas em torno da formação da classe trabalhadora apresentam um novo capítulo com o fenômeno de expansão da EaD, processo comandado pelas corporações empresariais no ensino superior no Brasil”. Essa afirmação

deixa claro que as IES privadas comandaram e, ainda o fazem, o processo de formação da população da classe trabalhadora. Para Araújo e Jezine (2021), atuar no mercado educacional, com cursos de graduação em nível superior que não exigem investimentos expressivos para o funcionamento e regulamentação, constitui uma atividade economicamente vantajosa.

As vagas ofertadas anualmente pelas IES no curso de Licenciatura em Matemática aumentaram gradativamente ao longo dos anos. Até o ano de 1990, o número de vagas anuais totalizava 190. Ou seja, de 1960 a 1990, a quantidade de vagas ofertadas anualmente para o ingresso no referido curso não ultrapassava duzentas. Após esse período, houve um acréscimo considerável no número de vagas anuais. Giolo (2010, p. 1275) afirma que “especialmente impulsionada pela iniciativa privada, a educação a distância expandiu-se sem cessar e em índices altíssimos”, conforme pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 - Comparativo da quantidade de cursos de Licenciatura em Matemática em relação às vagas ofertadas anualmente



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na plataforma e-MEC consultados em 2025, utilizando os recursos e ferramentas disponíveis no software Excel.

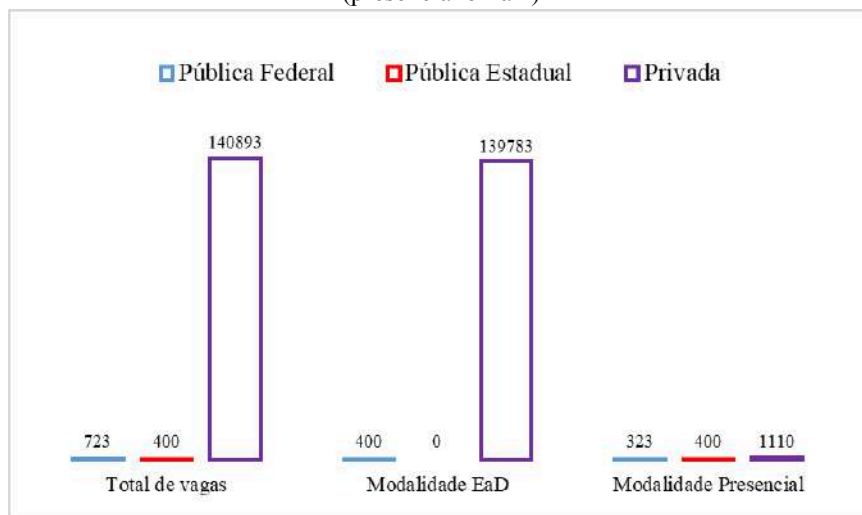
A partir dos dados apresentados (Fig. 5), conclui-se que, no período de 2011 a 2020, houve um aumento expressivo no número de vagas anuais ofertadas para o curso de Licenciatura em Matemática. Esse crescimento está diretamente associado à ampliação da oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, observa-se que a maior parte das vagas disponibilizadas anualmente refere-se a cursos ofertados nessa modalidade, com predominância das Instituições de Ensino Superior privadas, que passaram a liderar a expansão da EaD no campo da formação docente em Matemática.

Giolo (2018, p. 89) aponta que “o crescimento das matrículas em EaD corresponde a um decréscimo proporcional nas matrículas dos cursos presenciais”. Logo, a expansão da EaD no país consolida-se sem o controle do Estado e, assim, lideram o processo formativo de professores de Matemática em Goiás. Diante desse vasto crescimento dos cursos de

Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, é possível considerar que, futuramente, que os cursos na modalidade presencial, podem ser extintos ou reduzidos?

Com o aumento significativo das vagas nos cursos de Licenciatura em Matemática apresentado (Fig. 5), indica Santos (2018, p. 169) que “[...] o processo de expansão da educação a distância (EaD) no Brasil [...] favorece a ampliação do mercado educacional sem a garantia de critérios de qualidade”. Essas hipóteses são trazidas também por Giolo (2010), Giolo (2018) e Araújo e Jezine (2021) no que tange a qualidade do processo de formação do professor. Neste viés, claramente nota-se o estabelecimento da hegemonia da iniciativa privada, bem como, a lógica de mercantilização, que se faz operante na formação docente dos professores goianos apresentada na Figura 6.

Figura 6 - Número de vagas ofertadas anualmente em relação à categoria administrativa e modalidade (presencial e EaD)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na plataforma e-MEC consultado em 2025, utilizando os recursos e ferramentas disponíveis no software Excel.

Atualmente, a oferta de vagas no curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, pelas instituições públicas federais apresenta-se proporcional às instituições públicas estaduais, evidenciando um equilíbrio quantitativo entre ambas em relação à quantidade de vagas ofertadas para a formação docente nessa área. Considerando a modalidade a distância, observa-se que as IES públicas estaduais não ofertam o curso de Licenciatura em Matemática, limitando-se exclusivamente, a oferta do curso, na modalidade presencial. Destaca-se, que a iniciativa privada, a oferta do curso de Licenciatura em Matemática concentra-se na modalidade à distância.

Nesse cenário, cabe também problematizar o papel das Instituições de Ensino Superior públicas, em especial da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que historicamente foi criada com o objetivo de interiorizar o ensino superior e atender regiões historicamente

negligenciadas pelo Estado. No entanto, o que se observa nos últimos anos é um movimento contraditório: ao invés de expandir sua presença em áreas do norte e nordeste goiano, regiões com menor acesso a políticas públicas e com grande demanda por formação docente e oportunidades educacionais conforme apresentado anteriormente, a UEG tem concentrado sua atuação no centro, sul e leste do estado, justamente onde há maior presença de instituições privadas e infraestrutura educacional, bem como, a presença dos Institutos Federais e as Universidades Federais.

Esse recuo da UEG nas regiões periféricas do estado impacta diretamente a formação de professores e a efetivação do direito à educação. Regiões que mais necessitam de políticas públicas efetivas acabam sendo relegadas à dependência de cursos EaD de baixa qualidade, ofertados por grandes conglomerados privados, reproduzindo um ciclo de formação precária e, conseqüentemente, de precarização do trabalho docente. Para os sujeitos da EJA, que habitam majoritariamente essas regiões, trabalhadores precarizados, camponeses, mulheres negras, povos originários. Isso representa mais um obstáculo à garantia de uma educação pública, gratuita e de qualidade, tanto como estudantes quanto como potenciais futuros professores. A UEG, enquanto instituição pública, deveria cumprir um papel estratégico na interiorização com responsabilidade social, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades regionais e sociais do estado.

Segundo Santos (2018), no ano de 2010, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, mencionou que o Brasil precisaria aumentar em 10 milhões a quantidade de matrículas no ensino superior. Com essa prerrogativa, houve um crescimento exponencial da oferta de vagas no ensino superior sob a liderança das instituições privadas. Em 2017, um novo decreto (nº 9.057, de 25 de maio) regulamentou o art. 80 da LDB de 1996. Nesse documento, como afirma Santos (2018), houve um afrouxamento das fiscalizações sobre os cursos EaD em todo o país. Assim, as IES privadas, com seus diversos e variados cursos a distância, passaram a ter mais autonomia para abrir polos, sem necessidade de consulta, regulamentação ou autorização do MEC.

Giolo (2010), ao questionar sobre a qualidade formativa, menciona o papel da vivência, troca de experiências, diálogos e o contato diversificado com a cultura composta pelos universitários do campus. Ressalta que a EaD não dá conta dessa demanda, e, contudo, convém destacar a necessidade de refletir acerca da qualidade formativa do (a) professor(a) em formação, tendo em vista esta especificidade. Por isso, é preciso cautela e atenção para com a qualidade ofertada nos cursos na modalidade EaD, pois ao “ admitir que a expansão da

EaD está longe do controle e permanecerá, praticamente, imune às políticas regulatórias” (Giolo, 2010, p. 129).

Araújo e Jezine (2021, p. 6) reforçam que “o movimento de crescimento da EaD, nos últimos anos, no Brasil, está articulado a processos de desregulação conduzidos pelos Ministérios da Educação, cuja centralidade é o afrouxamento das condicionantes para abertura de novos polos EaD”. Em virtude do afrouxamento de fiscalização e exigências, bem como o incentivo à ampliação da oferta de cursos na modalidade EaD, é evidente que a quantidade tem se sobrepuesto à qualidade da formação de professores de matemática.

Com isso, Santos coloca em evidência que (2018, p. 184) “ [...] o desenvolvimento da EaD no Brasil vem atendendo às prerrogativas expansionistas do mercado educacional, [...] atendendo muito mais aos processo de ampliação da certificação e de aumento dos índices estatísticos relacionados à aceleração da formação”. Por isso, a EaD no Brasil e seu vasto crescimento está relacionado à educação como direito social ou como mercadoria?

A formação de professores, especialmente quando orientada por uma perspectiva crítica, não pode ser conduzida por meio da modalidade a distância. Os modelos atualmente adotados nos cursos de licenciatura oferecidos nessa modalidade tendem a privilegiar uma lógica instrucional, tecnicista e descontextualizada, que fragiliza a construção de saberes pedagógicos complexos e reflexivos. A formação docente exige vivências concretas que promovam o diálogo, a problematização, a prática supervisionada e a análise crítica da realidade educacional, elementos dificilmente assegurados em ambientes virtuais mediados por plataformas padronizadas e interações limitadas. Reduzir a formação inicial a um processo essencialmente remoto compromete não apenas a qualidade da educação, mas também o compromisso ético-político com a transformação social.

É fundamental problematizar a persistente desvalorização da docência e a posição marginal que a profissão ainda ocupa no campo das políticas educacionais. O Decreto nº 12.456/2025, em seu Art. 8º, estabelece que cursos de graduação em Direito, Medicina, Enfermagem, Odontologia e Psicologia não poderão ser ofertados na modalidade a distância, nem em regime semipresencial, restringindo-se exclusivamente à modalidade presencial. Essa diretriz revela uma concepção implícita de que tais formações demandam uma base sólida, garantida apenas pela presença física, pela prática supervisionada e pela interação direta entre estudantes e docentes. No entanto, ao tratar dos cursos de Licenciatura, o mesmo decreto, no Art. 9º, apenas veda sua oferta integral na modalidade a distância, permitindo, contudo, sua realização em regime semipresencial, com no mínimo 30 % de atividades presenciais, acrescidas de 20 % presenciais ou síncronas mediadas por professores.

Essa diferenciação normativa suscita uma reflexão crítica: por que a formação de professores, responsáveis por todas as demais profissões, não recebe o mesmo reconhecimento quanto à necessidade de uma formação integralmente presencial e robusta? A manutenção da licenciatura em formato híbrido, ainda que com exigência de uma parte presencial, reforça a desigualdade de status entre as profissões e evidencia a baixa prioridade atribuída à formação docente nas políticas educacionais.

3.3 Considerações Finais

Diante do exposto, conclui-se que a formação de professores está, majoritariamente, nas mãos da iniciativa privada e, sobretudo, na modalidade a distância. Os dados revelam que o imperativo das IES privadas orquestra a formação docente no estado, além da limitação de acesso à formação de professores de forma equilibrada por mesorregião. Diante dessas constatações, vale questionar: o processo de formação docente está alinhado a uma concepção de educação como direito ou como mercadoria? Será que os municípios goianos que ofertam o curso na modalidade presencial e EaD, têm como concepção e finalidade a educação como direito?

Apropriando-se das palavras de Giolo (2018) e Araújo e Jezine (2021), e com base nos dados e análises expostos, é possível presumir que o processo de formação de professores na modalidade EaD tem como foco atingir as classes populares. Os cursos a distância são “vendidos” e “divulgados” com fortes promessas, com o objetivo de atrair uma camada populacional que demanda baixo custo de mensalidades e acessibilidade rápida e prática para o ingresso e, por conseguinte, facilidade na conclusão de um curso superior.

Considerando o contexto de Goiás, o processo formativo está centralizado nas mesorregiões Centro, Sul e Leste Goiano, sendo que mais da metade do total, está sob a responsabilidade de IES privadas, com predominância da modalidade a distância na formação docente. Nesse cenário, é pertinente questionar se as Instituições de Ensino Superior do estado de Goiás têm contemplado a Educação de Jovens e Adultos em seus projetos formativos no curso de Licenciatura em Matemática, tanto na modalidade a distância quanto na presencial.

Além disso, aponta-se a necessidade de discutir a situação dos estudantes da EJA nessas mesorregiões desassistidas da formação inicial em Licenciatura em Matemática, evidenciando a urgência de políticas públicas que promovam um equilíbrio territorial na oferta desses cursos no estado de Goiás.

Diante da crescente expansão dos cursos de graduação ofertados na modalidade a distância, torna-se urgente a adoção de medidas que enfrentem essa realidade com criticidade. A formação de professores comprometidos com a emancipação, a autonomia intelectual e a tomada de consciência, princípios fundamentais de uma concepção crítica, exige um percurso formativo sólido, ancorado em práticas presenciais que favoreçam o diálogo, a reflexão coletiva, a supervisão qualificada e a análise crítica da prática pedagógica. Tais dimensões são intrínsecas ao fazer docente e não podem ser plenamente desenvolvidas em ambientes virtuais que, via de regra, fragilizam a interação formativa e o acompanhamento sistemático.

A modalidade a distância, em seu formato predominante, não assegura as condições necessárias para a constituição de uma identidade docente crítica e autônoma. Assim, é chegada a hora de romper com esse modelo de formação aligeirada e tecnicista, que historicamente tem contribuído para a desvalorização da docência, e reafirmar a necessidade de uma formação presencial, dialógica e comprometida com a transformação social.

A formação docente tem sido, cada vez mais, apropriada por grandes grupos empresariais da educação, que operam sob a lógica do lucro e não da formação humana crítica. Cursos de licenciatura oferecidos por essas instituições são, em sua maioria, moldados para atender ao modelo de ensino massivo, com baixa mediação pedagógica e quase nenhuma estrutura de apoio. Os licenciandos, em vez de terem acesso a um processo formativo dialógico, reflexivo e politicamente engajado, se veem sozinhos, em casa, assistindo a vídeo aulas padronizadas e realizando atividades autoexplicativas. Trata-se de uma formação quase auto-instrucional, sem acompanhamento docente efetivo, sem espaço para debate, sem vivência de práticas pedagógicas significativas.

Essa realidade é especialmente grave quando se considera que muitos desses futuros professores irão atuar em contextos complexos e desafiadores, como na EJA. A ausência de diálogo e reflexão em sua formação compromete sua capacidade de compreender criticamente os sujeitos com os quais irão trabalhar com trabalhadores, mulheres, pessoas negras e indígenas, marcados por trajetórias de exclusão. A formação bancária e tecnicista que recebem os torna reprodutores de conteúdos, e não educadores comprometidos com a transformação social. A precarização da formação, portanto, é também uma estratégia de manutenção das desigualdades: forma-se o professor de forma precária para que ele atue, de modo subalternizado, em um sistema educacional excludente.

Os professores em formação, especialmente aqueles localizados no interior do estado de Goiás, representam sujeitos sociais profundamente marcados pelas contradições de classe, território e acesso à educação. Muitos desses estudantes são oriundos de camadas populares,

trabalhadores que conciliam estudo com jornadas exaustivas de trabalho e, diante da ausência de políticas públicas efetivas de interiorização da educação superior, não têm outra alternativa senão recorrer a cursos oferecidos por conglomerados privados via Educação a Distância. Pagam por uma formação que, apesar de acessível financeiramente, carece de qualidade mínima, sem estrutura física, sem tutoria adequada, sem vivência prática e sem mediação crítica.

Essa formação precária cobra seu preço. Ao adentrarem o mercado de trabalho, especialmente as redes públicas de ensino, esses professores são cobrados por resultados, pressionados por metas, responsabilizados por fracassos estruturais, mas sem terem sido, de fato, preparados para o exercício crítico e reflexivo da docência. Muitos ingressam na escola com sentimentos de culpa, insegurança e insuficiência, fruto direto de uma formação pobre, individualizada e despolitizada. O que se instala é um ciclo perverso: professores mal formados, atuando em escolas com condições igualmente precárias, diante de estudantes em situação de vulnerabilidade, como é o caso da EJA. E mais grave, a responsabilização por esse fracasso é atribuída ao próprio professor, não ao sistema que o produziu.

Está cada vez mais evidente que a formação de professores para atuar na Educação Básica, especialmente por meio da modalidade a distância, tal como ofertada por muitas instituições privadas, não se alinha a uma concepção crítica, dialógica e emancipadora de educação. Essa lógica de formação aligeirada, frequentemente sustentada por plataformas automatizadas, ausência de tutoria qualificada, e sem qualquer vínculo com a realidade concreta das escolas públicas, contradiz os princípios fundamentais da formação docente comprometida com a transformação social.

Com a publicação do Decreto nº 12.456, em 19 de maio de 2025, apresentado na seção anterior, abre-se a possibilidade de enfrentar o cenário preocupante em que inúmeros professores são formados apenas por meio de telas, em processos quase auto instrucionais, desprovidos de vivência prática, estágios supervisionados adequados e de reflexão crítica e política. Espera-se que as novas diretrizes estabelecidas pelo decreto promovam uma formação mais qualificada, presencial e comprometida com a realidade concreta das escolas, rompendo com a lógica da precarização e da mercantilização da educação superior. Contudo, para que essa expectativa se concretize, será fundamental a rigorosa implementação e fiscalização dessas normas, além do fortalecimento das instituições públicas que garantam uma formação docente democrática, crítica e de qualidade.

Espera-se que as empresas educacionais não utilizem o Decreto nº 12.456 como pretexto para manobras que permitam continuar lucrando com a formação inicial de

professores, investindo pouco ou quase nada em infraestrutura, acompanhamento pedagógico e práticas presenciais essenciais.

Portanto, é urgente denunciar e enfrentar a expansão desenfreada dessas instituições de ensino superior que lucram com a precariedade alheia. Precisamos afirmar com contundência: a formação docente não pode ser mercadoria. Acabar com essas IES e com esse modelo de formação aligeirada não é uma medida radical, mas uma necessidade histórica. Em seu lugar, deve-se fortalecer as universidades públicas, ampliar o acesso nos interiores e periferias, garantir condições materiais e pedagógicas dignas.

3.4 Referências

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; JEZINE, Edineide. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 7, p. e021041, 2021. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659964. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659964>. Acesso em: 2 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 1 de dezembro de 1999**. Abre ao Orçamento Fiscal da União, em favor de Encargos Financeiros da União, crédito suplementar no valor de R\$ 1.019.077.000,00, para reforço de dotações consignadas no vigente orçamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1999/lei-9879-1-dezembro-1999-370016-publicacao-original-1-pl.html>. Acesso: 20 de mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.879, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 15 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.46 de 19 de maio de 2025**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.456-de-19-de-maio-de-2025-630398639>. Acesso em 30 junho. 2025.

GILOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 73–97, 2018. DOI: 10.21573/vol34n12018.82465. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82465>. Acesso em: 27 mar. 2025.

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação & Sociedade**, 31(113), 1271–1298, 2010. DOI: 10.1590/S0101-73302010000400012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pq3TXBjDF8rWm6N7pwnckw/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 34, n. 1, p. 167–188, 2018. DOI: 10.21573/vol34n12018.82470. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82470>. Acesso em: 10 mai. 2025.

IV

Educação de Jovens e Adultos nos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás

RESUMO: Esta seção da dissertação apresenta como a Educação de Jovens e Adultos está inserida nos cursos de Licenciatura em Matemática das Instituições de Ensino Superior dos municípios goianos. Para tanto, estabeleceu-se como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Guia de Percurso (GP) das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática de Goiás para identificar e compreender os alinhamentos dessas propostas formativas às sinalizações das CONFINTEA, dos relatórios do movimento social (ENEJA) e da legislação educacional brasileira. A fim de alcançar este propósito, foi realizada uma análise documental de 14 documentos (PPC/GP), obtidos por meio de consulta pública e contatos institucionais com a coordenação do curso. Os dados revelaram que apenas três IES oferecem, no curso de Licenciatura em Matemática em Goiás, formação para o licenciando atuar na modalidade EJA, o que evidencia a marginalização da Educação de Jovens e Adultos no processo formativo dos docentes de matemática no estado. Diante da ausência da abordagem da EJA, na formação inicial de professores de matemática, recomenda-se que as IES, revisem seus PPC/GP, incorporando esse eixo temático às disciplinas obrigatórias, através de inserção nos ementários, sem que haja necessidade de criação de uma disciplina exclusiva de EJA.

Palavras-chave: Formação de Professores; Projeto Pedagógico de Curso; Licenciatura em Matemática; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: This section of the dissertation presents how Youth and Adult Education (EJA) is integrated into Mathematics Teacher Education programs at Higher Education Institutions (HEI) in municipalities of Goiás. To this end, the objective was to analyze the Course Pedagogical Projects (PPC) and Curriculum Guides (GP) of the HEI that offer Mathematics Teacher Education programs in Goiás, in order to identify and understand how these training proposals align with the guidelines of CONFINTEA, the reports from the social movement (ENEJA), and Brazilian educational legislation. To achieve this goal, a document analysis was conducted on 14 documents (PPC/GP), obtained through public consultation and institutional contact with course coordinators. The data revealed that only three HEI in Goiás offer training in their Mathematics Teacher Education programs to prepare students to work in the EJA modality, highlighting the marginalization of Youth and Adult Education in the training process of mathematics teachers in the state. Given the absence of EJA-related content in the initial training of mathematics teachers, it is recommended that HEI review their PPC/GP, incorporating this thematic area into mandatory courses through its inclusion in course syllabi, without the need to create a dedicated EJA course.

Keywords: Teacher Training; Course Pedagogical Project; Mathematics Teaching Degree; Youth and Adult Education.

4.1 Considerações Iniciais

Para analisar os cursos de Licenciatura em Matemática ofertados em Goiás, é fundamental acessar os documentos institucionais que detalham os objetivos do curso, a estrutura curricular com disciplinas obrigatórias e optativas, as ementas e o perfil do egresso. Esses elementos são essenciais para compreender como as Instituições de Ensino Superior do estado têm considerado a EJA.

Para isso, este texto utilizou os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e os Guia de Percurso (GP) na análise. O Guia de Percurso é um documento semelhante ao PPC por conter elementos e finalidades similares, apresentando apenas nomenclatura diferente para tratar de

um mesmo propósito. Para a análise e construção desta seção, considerou-se este documento (GP) como válido, compreendendo que os elementos contidos no PPC são equivalentes. Esta seção tem como objetivo geral: analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Guia de Percurso (GP) das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática de Goiás para identificar e compreender os alinhamentos dessas propostas formativas às sinalizações das CONFINTEA, dos relatórios do movimento social (ENEJA) e da legislação educacional brasileira.

Para obter os PPC e os GP dos cursos, foi realizada consulta aos sites das IES. Para aquelas que não disponibilizaram os documentos nas plataformas, foram enviados e-mails à coordenação pedagógica, com a devida solicitação e estipulação de um prazo de quinze dias para retorno. Após esse processo, foi possível acessar o PPC e o GP de quatorze IES. Dos documentos listados: quatro são de IES privadas, todas na modalidade EaD; oito de IES públicas federais, sendo dois específicos da modalidade EaD e os demais presenciais; e dois de IES públicas estaduais, ambos presenciais, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - PPC e GP das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática de Goiás

Instituição de Ensino Superior	Categoria Administrativa	Modalidade	Cidade / Pólo
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	Privada	EaD	Goianésia
Universidade Anhanguera ¹⁴	Privada	EaD	
Universidade Paulista	Privada	EaD	Bela Vista de Goiás
Claretiano - Centro Universitário	Privada	EaD	Anápolis
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás	Pública Federal	Presencial	Valparaíso de Goiás
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás	Pública Federal	Presencial	Goiânia
Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Anápolis

¹⁴Polo/cidade não disponibilizada no PPC e na página eletrônica do curso da IES.

Instituição de Ensino Superior	Categoria Administrativa	Modalidade	Cidade / Pólo
Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Formosa, Goiás, Iporá, Jussara, Morrinhos, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Santa Helena de Goiás.
Universidade Federal de Catalão	Pública Federal	Presencial	Catalão
Universidade Federal de Catalão	Pública Federal	EaD	Catalão
Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	EaD	Goiânia
Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	Presencial	Goiânia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	Pública Federal	Presencial	Urutai
Universidade Federal de Jataí	Pública Federal	Presencial	Jataí

Fonte: Elaborado pela autora.

Com os PPC's e GP obtidos para a analisar o lugar da EJA na formação inicial de professores de Matemática no estado de Goiás, extraídos dos dados contidos na plataforma e-MEC, estas IES representam cerca de 50% do número de vagas ofertadas para o curso de Licenciatura em Matemática conforme apresentado na seção 3 desta dissertação. É importante ressaltar que o número de vagas ofertadas nos cursos de licenciatura não pode ser diretamente relacionado ao número de professores formados, uma vez que há elevados índices de evasão, especialmente no curso de Licenciatura em Matemática.

4.2 Categorias para análise dos PPC e Guia de Percorso

Os modelos de formação de professores apresentados (racionalidade técnica, epistemologia da prática e concepção crítica) são categorias utilizadas para analisar os dados obtidos dos PPC e do Guia de Percorso, apresentados na seção 1 desta dissertação. Além disso, busca-se analisar se a EJA é compreendida como um direito, conforme apontado nos ENEJA ou nos pressupostos e sinalizações contidos nas CONFINTEA, discutidos na seção 2. Nesse viés, será possível elaborar um panorama, a partir da análise desses documentos, sobre como a formação inicial de professores de matemática do estado de Goiás tem considerado a modalidade EJA.

A análise dos PPC e do Guia de Percurso foi realizada com base no que está proposto nos currículos oficiais contidos nesses documentos (PPC/GP). Portanto, não se considera o currículo em ação. Vale salientar ao leitor que há uma distinção entre o currículo previsto nos documentos oficiais e sua efetivação prática, a qual pode variar de acordo com os docentes e contextos institucionais.

4.4 Apresentação do curso, justificativa de criação do curso, objetivos geral, específicos e perfil do egresso

No Guia de Percurso da Universidade Anhanguera, consta, como justificativa do curso e no perfil do egresso, a formação do profissional de Matemática capaz de atuar na docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, Técnico e Profissionalizante. Não há menção explícita à formação que contemple as diferentes modalidades da Educação Básica, sobretudo a EJA.

O PPC da Universidade Paulista alinha-se ao Guia de Percurso da Faculdade Anhanguera, porém, nos tópicos *objetivos do curso* e *perfil do egresso*, direciona declaradamente sua formação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho. Para tanto, o curso oferecido por essa IES busca alinhar e dar ênfase à formação dos conceitos matemáticos com a informática, pois, na visão da instituição, o mercado de trabalho tem requisitado, cada vez mais, esses profissionais. A partir disso, constata-se que a formação de professores oferecida por essa IES está alinhada às diretrizes contidas na legislação brasileira, que tem por finalidade, nas palavras de Ferreira, Souza e Mariani Braz (2024), atender às demandas emergentes do mercado de trabalho.

No Centro Universitário Claretiano, o curso de Licenciatura em Matemática foi criado em 2006, sendo oferecido na modalidade EaD. Inicialmente, está posto que o foco do curso é formar professores de Matemática para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, a instituição firma o compromisso de atender e formar docentes para essa atuação profissional.

O perfil do estudante no Claretiano é subdividido em três etapas (inicial, intermediária e do egresso), ou seja, explicita-se o que se espera do estudante ao longo de seu percurso formativo até a finalização do curso. Os estudantes ingressantes têm seu perfil traçado a partir de um questionário aplicado no momento da entrada no curso. Nesse sentido, os dados colhidos irão nortear o trabalho do professor/tutor da turma.

Para os iniciantes, no primeiro ano do curso, busca-se promover a aquisição de conhecimentos que permitam ao licenciando compreender a importância de determinados

conceitos matemáticos na prática pedagógica, bem como a noção de que a educação está em constante transformação. Nos últimos anos de formação, espera-se que o estudante adquira a capacidade de relacionar os conhecimentos científicos matemáticos com sua prática pedagógica.

Quanto ao perfil do egresso, espera-se que o profissional seja capaz de atender ao que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso, além de observar cada estudante, respeitando seu tempo de aprendizagem, entre outras competências. Espera-se também que o egresso seja um professor investigador de sua própria prática. A partir disso, esta IES sinaliza a epistemologia da prática como modelo formativo, pois Diniz-Pereira e Soares (2019) explicitam que uma formação baseada nessa epistemologia considera que os docentes devem ser capazes de analisar, questionar e revisar sua prática a partir do cotidiano vivido.

O Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas passou a ofertar o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade EaD em 2018. O foco é formar docentes para atuar na Educação Básica. Destaca-se como objetivo geral do curso a formação de professores comprometidos com a educação de qualidade para os brasileiros, bem como com a promoção da transformação social. O perfil do egresso, quanto à atuação profissional, não difere do apresentado nas demais IES mencionadas.

O IFG – Câmpus Valparaíso de Goiás oferta o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial desde 2015. A justificativa para a criação do curso está relacionada ao perfil populacional dos moradores de Valparaíso e região. Observa-se que não havia, até então, formação de professores em Matemática por IES públicas na região, existindo apenas três ofertas por IES privadas. Parte do objetivo geral do curso é formar docentes para atuar nas diversas áreas da Educação Básica.

O perfil do egresso do IFG – Valparaíso vai além da formação de professores para a Educação Básica: busca-se promover a cidadania no formando, para que este compreenda que a Matemática é , e deve ser, acessível a todos. Além de

despertar para a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (PPC IFG - Câmpus Valparaíso, p. 19, 2018).

É evidente, a partir do exposto, a preocupação e compromisso com o processo formativo do licenciando em matemática, pois está posto para que o estudante de licenciatura, extrapole a dicotomia dos conhecimentos específicos matemáticos com os de cunho

pedagógicos. É posto a necessidade de formar docentes capazes de trabalhar de forma consciente e respeitosa com a diversidade. Nesse sentido, formar um profissional da Educação Básica que contribua e fortaleça a importância do papel do professor em meio a sociedade brasileira. A partir do exposto, pode-se concluir que a IES tem, como modelo de formação de professores, a concepção crítica. A partir disso, pode-se concluir que a IES adota, como modelo de formação de professores, a concepção crítica. Dessa forma, o estudante de Licenciatura em Matemática terá a possibilidade de relacionar os saberes específicos de sua disciplina às questões sociais e políticas.

A UFG câmpus Goiânia oferece o curso de Licenciatura em Matemática desde 1964. Em 1984 e 1992, o curso passou por muitas mudanças curriculares a fim de adequar as legislações brasileiras. A UFG oferece o curso em ambas as modalidades (presencial e EaD). Além desses, a UFG oferta o curso na modalidade à distância, este dispõe de outro PPC específico para essa oferta.

O PPC com matriz de 2019 tem como objetivo geral formar docentes com domínio dos conceitos matemáticos e didático-pedagógicos para atuar na Educação Básica. O perfil do egresso considera que o professor de matemática precisa ter compreensão social e política de sua formação, além das competências e domínio específicos da docência em matemática. O PPC da UFG na modalidade à distância relata o desafio e, ao mesmo tempo, a importância de pensar e promover uma formação à distância. Sendo assim, está explícito em seu documento (PPC), que os aspectos da EaD são basicamente os mesmos propostos na presencial. Expandir dar possibilidade de outras pessoas acessarem um curso de graduação, de qualidade em uma Universidade Pública Federal impulsionou o Instituto de Matemática e Estatística (IME) a ofertar a Licenciatura em Matemática na modalidade à distância. Para isso, a UFG câmpus Goiânia firmou

[...] o compromisso institucional de garantir um processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e, também, a dimensão política para a formação do cidadão (PPC UFG Goiânia, 2023, p. 21).

É possível notar que o Instituto de Matemática e Estatística da UFG, ao propor a oferta EaD, firma o compromisso de possibilitar a formação de qualidade do futuro profissional. Tem por objetivo geral expandir a formação profissional, com vistas a formar um docente capaz de atuar com postura crítica e capacidade didática e pedagógica com domínio dos saberes matemáticos necessários à função docente, indissociada ao ensino, pesquisa e extensão, bem como, do domínio das ferramentas digitais e tecnológicas. O perfil do egresso assemelha-se ao exposto no curso oferecido por esta IES, na modalidade presencial.

O IFG câmpus Goiânia foi fundado em 1942, passou a ofertar o curso de Licenciatura em Matemática a partir de 2010. Esta IES fez um levantamento dos docentes de matemática em Goiás e, evidenciando um déficit considerável em relação ao professor(a) de matemática. Em virtude disso, professores de outras áreas ministram a disciplina de matemática em função da demanda. A partir do exposto, o IFG justifica a necessidade da criação deste curso de Licenciatura na época, em virtude desta demanda e atendimento às metas preestabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024). O objetivo geral desta IES, para o curso de matemática, volta-se a formar um profissional que ao atuar em sua profissão, a faça à luz de uma visão humanizada. Destaca a importância da formação técnica, por compreender que não é possível ensinar o que não se domina. No perfil do egresso, espera-se que este profissional tenha domínio dos conhecimentos técnicos, didático e pedagógico de sua formação, além de

Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de sua área de conhecimento dentro da atividade docente, adequando-os às necessidades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e correlatas (PPC IFG Goiânia, 2022, p. 2).

Por estas palavras é possível observar que a IES estabelece um compromisso de formar o futuro profissional que atende às demandas de todas as etapas e inclusive das modalidades da Educação Básica.

A UEG câmpus Anápolis traz, como justificativa para criação, a necessidade de aumentar o número de professores de matemática e que este compreenda que a matemática é um produto das necessidades humanas, construído ao longo da história. Como objetivo geral e específico é evidenciado a necessidade de formar o docente para atuar na Educação Básica de modo que este compreenda que o ensino, pesquisa e extensão estão indissociáveis ao fazer docente. Habilitar o egresso do curso que aproprie-se do pensamento científico, compreendendo o papel social e político do ser professor. No perfil do egresso destaca-se

[...] entender o seu papel na superação das práticas pedagógicas que levam a rejeição, traumas e fracassos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar, ao entender o conhecimento matemático como um constructo sócio-histórico-cultural da humanidade (PPC UEG, 2022, p. 14).

Nesse sentido, formar um professor que seja capaz de trabalhar os conceitos matemáticos acessíveis a todos, independente do nível de aprendizagem que o estudante se encontra e/ou etapa educacional. O PPC Unificado da UEG foi encontrado nas páginas do site dos polos da IES. Logo, este unificado pauta a oferta do curso de Licenciatura em Matemática das cidades mencionadas (Quadro 1). Em relação a justificativa de oferta do curso, perfil do egresso, objetivo geral e específico não foi possível observar nenhuma divergência., ambos os

PPC não evidenciam explicitamente a EJA, tampouco, como modalidades da Educação Básica.

Desde 1988 a UFCat oferta o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial. Inicialmente, vinculado à UFG, com um câmpus Catalão, posteriormente, desvinculou-se e constituiu-se como Universidade Federal de Catalão. Diante dos resultados alcançados com a formação de professores de matemática no sudeste goiano, propuseram-se a ofertar o curso na modalidade à distância, a fim de otimizar a expansão do curso, este que passa a vigorar a partir do ano de 2014. A IES oferta o curso na modalidade presencial. Portanto, essa IES dispõe de dois PPC, o da EaD, que apresenta maior detalhamento e exploração dos recursos digitais, e presencial.

O curso na modalidade a distância da UFCat tem como objetivo geral formar professores de matemática para atuação na Educação Básica de modo que este seja um profissional que irá multiplicar conhecimentos matemáticos. Como específico, em um deles tem como objetivo:

Formar educadores e professores de matemática que sejam, em um só tempo, reflexivos, críticos, criativos, investigadores do universo sociocultural em que atuam (PPC UFCat, 2023, p. 11).

Logo, esse profissional em formação terá, ao findar o curso, a possibilidade de refletir, criticar, criar e investigar situações que lhe são postas ao longo da carreira docente. Essas são essenciais para o trabalho na Educação Básica, tendo em vista os desafios diários característicos do processo da aprendizagem. A partir do exposto, pode-se concluir que esta IES ancora-se na epistemologia da prática, como modelo de formação de professores. Neste viés, o perfil do egresso considera que o formando tenha condições de atuar de forma autônoma, liberdade de pensamento e consciente de sua função social, política e cultural na sociedade.

O PPC da UFCat na modalidade presencial traz como objetivo geral a formação de professores capazes de compreender para além do conceitos matemáticos, que a compreenda como um campo histórico e social de um saber historicamente construído. Para isso, evidencia como habilidade do egresso o domínio dos conceitos matemáticos, relacionando-os às outras áreas do conhecimento. Fazer uso dos recursos tecnológicos e digitais, bem como compreender o que traz a legislação brasileira em relação à Educação Básica.

O IFGoiano, câmpus Urutaí, oferta o curso de Licenciatura em Matemática desde 2009. Em seu PPC, consta a informação de que esta IES fundou-se em 1953. A partir de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica passam por mudanças administrativas,

didáticas e organizacionais, transformando-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Com essa nova organização os IF deveriam ofertar 20% de suas vagas para cursos de Licenciaturas, conforme a aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta prerrogativa impulsionou os Institutos Federais à oferta de cursos de formação de professores.

No PPC do curso, o objetivo geral, pontua que o professor formado, tenha condições de “[...] compreender o processo de ensino e aprendizagem, com sólida formação teórica na sua área de atuação, preparando não só para o ensino, mas para a pesquisa e extensão, além de outras perspectivas profissionais” (PPC IF Goiano câmpus Urutaí, 2015, p. 16). O perfil do egresso considera que o profissional irá realizar seu trabalho com ética, dominar os conhecimentos científicos matemáticos e didático-pedagógicos, realizar e desenvolver pesquisas em sua área de formação, dentre outras.

A UFJ oferta o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial desde 1996. Anteriormente vinculada à UFG, com um câmpus em Jataí, a instituição denominava-se UFG-REJ. Posteriormente, desvinculou-se da UFG e constituiu-se como Universidade Federal de Jataí. A UFJ tem por objetivo geral formar o professor de Matemática com domínio dos conceitos matemáticos, capaz de transpor esse conhecimento para diferentes situações vivenciadas no contexto da Educação Básica. O perfil do egresso assemelha-se ao mencionado no PPC da UFG, câmpus Goiânia.

A fim de identificar o lugar da EJA na formação de professores de Matemática no estado, será apresentada uma análise dos ementários e das referências bibliográficas básicas e complementares dos PPC/GP, organizada em categorias.

4.5 Ementário, referências bibliográficas básicas e complementares dos PPC e GP

Na matriz curricular dos cursos PPC e GP das IES apresentadas (Quadro 1), nove IES contemplam a EJA ao longo do seu processo de formação de professor(a). A modalidade aparece em diferentes formatos, tais como: disciplina obrigatória; disciplina optativa; lugar possível para realização de Estágio Supervisionado e/ou apenas o estudo de texto(s) específico(s) da EJA. Para identificar as sinalizações da Educação de Jovens e Adultos, foi realizada a análise dos ementários, referências bibliográficas básica e complementar de todos os PPC e GP.

Os resultados obtidos a partir da análise dos PPC e GP foram organizados em três categorias, sendo elas: disciplinas específicas de EJA; EJA no contexto de outras disciplinas; e disciplinas com potencialidade para a discussão da EJA.

4.5.1 Disciplinas específicas de EJA

A partir da análise dos 14 documentos das IES foi possível observar que apenas três IES oferecem uma disciplina específica voltada à EJA, como apresenta o Quadro 2:

Quadro 2 - IES que ofertam a disciplina específica de EJA.

IES	Disciplina	Caráter	Carga horária
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás - Valparaíso de Goiás (IFG - Valparaíso)	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	54 h.
Universidade Federal de Jataí (UFJ)	Ensino de Matemática para Jovens e Adultos (EJA)	Optativa	64 h.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás - Goiânia (IFG - Goiânia)	Educação de Jovens e Adultos	Obrigatória	54 h.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos PPC's e GP disponíveis das IES.

A partir do exposto (Quadro 2), observa-se o compromisso que o IFG (Valparaíso e Goiânia) e UFJ ao oferecerem uma disciplina específica de Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do(a) do(a) professor(a) de matemática. Independentemente de a disciplina ser obrigatória ou optativa, há a possibilidade do(a) estudante ter conhecimentos sobre a modalidade em questão.

O IFG - Valparaíso e Goiânia ofertam a disciplina de Educação de Jovens e Adultos como componente obrigatório em seu curso de Licenciatura em Matemática. Nessa organização curricular, prevê-se que o(a) estudante curse a disciplina no sétimo período no IFG de Valparaíso e no quarto período no IFG de Goiânia. O ementário do Instituto de Valparaíso possibilita ao licenciando o estudo sobre a “contextualização histórica, econômica e sócio-cultural dos sujeitos sociais da EJA. Trajetórias de formação e de escolarização de jovens e adultos na EJA. Marcos legais: avanços, limites e perspectivas” (PPC IFG Valparaíso, 2018, p. 75). O IFG Goiânia, além das considerações já demarcadas pelo IFG Valparaíso, o ementário da disciplina de EJA ainda acrescenta o estudo das

Perspectivas teórico-metodológicas para a modalidade EJA: a sala de aula como espaço da diversidade". A educação popular e a construção do conceito contemporâneo de educação de jovens e adultos: experiências freireanas. Currículos, materiais didáticos e formação de professores para a EJA (PPC IFG - Goiânia, 2022, p. 87).

O IFG Valparaíso oferece a possibilidade do licenciando em matemática realizar monitoria para atender aos estudantes da EJA, caso haja a modalidade disponível no Câmpus.

Além disso, dá possibilidade do estudante de licenciatura em matemática, desenvolver seu trabalho de conclusão de curso (TCC) na linha de pesquisa: Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática para desenvolver a pesquisa e comunicar através da produção de um artigo ou monografia, com foco no “[...] ensino de matemática na modalidade da Educação de Jovens e Adulto [...]” (PPC IFG Valparaíso, 2018, p. 41).

Portanto, a articulação entre teoria, prática e pesquisa proporciona uma formação pautada na concepção crítica de formação docente à luz da epistemologia da práxis. Assim, o IFG Goiânia e Valparaíso, com estas deliberações, estarão contribuindo para a formação de “[...] um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação” (Silva, 2018, p. 84). Além disso, ambas as IES reconhecem a EJA como um direito, ao possibilitarem que o estudante de Licenciatura em Matemática curse uma disciplina específica sobre Educação de Jovens e Adultos, voltada à compreensão das singularidades dos sujeitos dessa modalidade.

O IFG Goiânia e Valparaíso possibilitam que o estudante de licenciatura compreenda a contextualização histórica, econômica e social dos sujeitos sociais que compõem esta modalidade. A partir disso, é possível supor que será trazido a trajetória histórica de luta da EJA, por uma Educação como direito. Esta luta, segundo Oliveira, Cezarino e Carvalho (2021), mobilizada pelos os representantes sociais organizadores dos ENEJA, para que houvesse, a efetivação da EJA, como direito.

No ementário da UFJ, a disciplina optativa *Ensino de Matemática para Jovens e Adultos (EJA)* explicita que a modalidade é compreendida como direito. Com caráter optativo, pode ser compreendida, por parte do estudante, como dispensável ao processo formativo, ficando a cargo do(a) estudante de licenciatura, a opção de cursá-la. Na ementa considera que o licenciando estude

[...] os sujeitos da EJA. Os espaços e os tempos da Educação de Jovens e Adultos. EJA e Educação Matemática. A oralidade e a escrita no ensino de matemática para a EJA. Alfabetismo funcional, analfabetismo, letramento matemático. O material didático na Educação de Jovens e Adultos. Avaliação em EJA (PPC UFJ, 2018, p. 49).

Possibilitar que o licenciando conheça as especificidades da EJA, sobretudo, tenha o alinhamento teórico acerca dos conhecimentos matemáticos voltados à EJA como um diferencial na formação docente. A luta para que a EJA seja conduzida como direito, e não como suplência e compensação, é defendida pelos representantes sociais que mobilizam o ENEJA. Neste sentido, está explícita no relatório-síntese do IX Eneja, que há a deliberação e reivindicação para que as IES contemplem a Educação de Jovens e Adultos em sua matriz

curricular, oferecendo uma disciplina específica. Assim sendo, a partir do levantamento apresentado (quadro 2) a UFJ, o IFG Valparaíso e Goiânia estão alinhados à luta para incluir a EJA como disciplina curricular da formação de professores. Logo, estas IES alinham-se às sinalizações contidas e deliberadas nos ENEJA.

4.5.1.1 Referências Bibliográficas Básicas e Complementares das disciplinas específicas de EJA

A partir dos autores indicados nas referências bibliográficas básicas e complementares (Quadro 3) das disciplinas específicas de EJA, é possível sugerir de que forma a discussão sobre a EJA tem sido incorporada à formação do professor de Matemática.

Quadro 3 - Referências Bibliográficas Básicas e Complementares da Disciplina de EJA

IES	Referências Bibliográficas - Básica	Natureza do documento
IFG Goiânia	FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam, São Paulo: Cortez, 2001.	Livro
	GADOTTI, M., ROMÃO, J. E.. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Instituto Paulo Freire).	Livro
	OLIVEIRA, I. B. de, P., J. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.	Livro
IFG Valparaíso	SOARES, L. (org) Educação de jovens e adultos - O que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.	Livro
	FONSECA, M. C. F. R. Educação Matemática de Jovens e Adultos – Especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	Livro
	GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. (org) Educação de Jovens e Adultos – teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1995.	Livro
UFJ	ADELINO, P. R. Práticas de numeramento nos livros didáticos de matemática voltados para a educação de jovens e adultos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-87BQCE .	Dissertação de Mestrado
	FERREIRA, A. R.. Práticas de numeramento, conhecimentos escolares e cotidianos em uma turma de ensino médio da educação de pessoas jovens e adultas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85FHD3/disserta_o_ana_rafaela_ferreira.pdf?sequence=1 .	Dissertação de Mestrado

IES	Referências Bibliográficas - Básica	Natureza do documento
	FONSECA, M. da C. F. R. Aproximações da questão da significação no ensino-aprendizagem da Matemática na EJA. In: XXV Reunião Anual da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2002b, Caxambu. CD-rom da 25a. reunião anual da ANPED: Educação: manifestos, lutas e utopias. Educação de Pessoas Jovens e Adultas – GT 18 Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), p. 1-15, 2002b. Disponível em: www.anped.org.br/25/mariaconceicaofonsecat18.rtf .	Artigo Publicado
IES	Referências Bibliográficas - Complementares	Natureza do documento
IFG Goiânia	BARCELOS, V. Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos, Petrópolis, RJ:Vozes, 2006.	Livro
	BRANDÃO, Carlos. R. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2017.	Livro
	GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.	Livro
	PAIVA, V., História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos, 6ª ed., São Paulo: Loyola, 2003.	Livro
	MACHADO, M. M., A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei nº 9394/1996: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009, p. 17-39.	Artigo Publicado
IFG Valparaíso	BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000.	Legislação Brasileira
	FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (orgs). A formação do cidadão produtivo – a cultura de mercado no Ensino Médio-Técnico. Brasília: INEP – Anísio Teixeira, 2006.	Livro
	OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (orgs). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.	Livro
	SOARES, L.; GIOVANETTE, M. A.; GOMES, N. L. (orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.	Livro
UFJ	PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Editor(es): UNESCO, Ministério da Educação. Brasília, 2004. (Coleção educação para todos). Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859POR.pdf .	Livro Coleção digital
	PINTO, Á. V. Sete lições sobre educação de adultos. 16. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010, 120 p..	Livro
UFJ	SIMÕES, F. M.. Apropriação de práticas de letramento (e de numeramento) escolares por estudantes da EJA. 2010. Dissertação (Mestrado em	

IES	Referências Bibliográficas - Básica	Natureza do documento
	Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8CKN3Q .	Dissertação de Mestrado
	SOARES, L. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf . SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.	Livro
	SOUZA, M. C. R. F. de. Gênero e matemática(s) – jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85FNHS/genero_e_matematica.pdf?sequence=1 .	Dissertação de Mestrado

Fonte:Elaborado pela autora a partir dos PPC e GP disponíveis das IES.

As referências bibliográficas básicas e complementares são utilizadas para fundamentar a discussão da EJA ao longo da disciplina, alinhando-se ao ementário e à viabilização do desenvolvimento do perfil profissional do egresso, conforme apresentado em cada PPC/GP.

As referências bibliográficas básicas e complementares do IFG Valparaíso comunicam a concepção crítica de formação de professores. Trata-se de uma perspectiva formativa que não se centraliza apenas no ato de o(a) futuro(a) professor(a) apreender e repassar os conhecimentos a serem ensinados ao longo da prática profissional, mas sim numa formação que possibilita ao(à) licenciando(a) condições de abarcar as dimensões políticas, históricas e sociais. Essas abrangências, segundo Netto e Azevedo (2018), são típicas da concepção crítica de formação docente.

Nesse sentido, a partir das referências, presume-se que a formação do professor de Matemática, ofertada pelo IFG Valparaíso, considera que o egresso tenha condições de promover a emancipação e autonomia dos estudantes. Assim, busca-se formar um professor que impulse esses aspectos, construindo uma formação docente à luz da epistemologia da práxis defendida por Silva (2018).

Com base nessas informações, pode-se concluir que a EJA, nos IFG, pressupõe uma abordagem mais ampla da modalidade, sendo que as referências básicas evidenciam a inclusão da discussão sobre a Educação Matemática voltada às necessidades da Educação de

Jovens e Adultos. Por fim, os IFG levam em consideração a formação do professor de matemática para atuar na modalidade EJA, pois com uma disciplina específica, da a possibilidade do licenciando refletir e dialogar acerca de práticas pedagógicas, metodológicas e concepções da EJA ao longo do processo formativo, considerando de forma singular, os sujeitos que compõem esta modalidade de ensino. Portanto, o futuro professor de Matemática, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, terá condições teóricas e práticas para o desenvolvimento pedagógico para com estes sujeitos.

A UFJ oportuniza discussões acerca da prática pedagógica no ensino de Matemática voltado à EJA. Essa IES utiliza literaturas que incluem uma dissertação de mestrado e um artigo publicado. A partir desses textos, é evidente a preocupação do curso em oportunizar ao estudante de Licenciatura em Matemática, no contexto da disciplina de EJA, a possibilidade de pensar, refletir e dialogar sobre a aprendizagem matemática na modalidade.

As referências complementares do IFG Goiânia e da UFJ evidenciam a preocupação em fornecer condições teóricas para a formação de professores de Matemática que irão atuar na modalidade EJA. No IFG Goiânia, há uma referência teórica que aborda a Educação de Jovens e Adultos como um direito humano. Já no IFG Valparaíso, a bibliografia complementar se volta à discussão abrangente da EJA, concretizada a partir do estudo de um documento oficial brasileiro, bem como de concepções pedagógicas que dialogam com a prática docente voltada à modalidade.

Portanto, as referências bibliográficas básicas e complementares das disciplinas de EJA mencionadas (Quadro 3) expressam o cuidado em pensar a formação do professor de Matemática para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Em linhas gerais, consideram o estudo de teorias, concepções, legislação brasileira, bem como o contexto histórico, social e político dos sujeitos da EJA, com ênfase no ensino e aprendizagem da Matemática.

4.5.2 A EJA no contexto de outras disciplinas

Nesta categoria serão elencadas as disciplinas em que a EJA não é a discussão central (quadro 4), porém indiretamente, sinalizam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 4 - Sinalização da EJA no contexto de outras disciplinas

IES	Disciplina	Caráter	Carga horária
Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	Metodologia e Prática De Ensino De Matemática: Ensino Fundamental II e EJA	Obrigatória	66h.

	Metodologia e Prática de Ensino de Matemática: Ensino Médio e EJA	Obrigatória	66 h.
Universidade Paulista ² (UNIP)	Atuação junto aos idosos	Optativa	20 h.
Universidade Anhanguera ¹ (UNIDERP)	Funcionamento da Educação Básica e Políticas Públicas	Obrigatória	60 h.
Universidade Federal de Catalão - EaD – (UFCAT)	Estágio Supervisionado II	Obrigatória	136 h.
Universidade Federal de Catalão -Presencial (UFCAT)	Estágio Supervisionado III	Obrigatória	96 h.
	Estágio Supervisionado IV .	Obrigatória	112 h.
Universidade Federal de Goiás – EaD Goiânia (UFG)	Tecnologias Digitais na Educação Matemática	Obrigatória	64 h

Fonte:Elaborado pela autora a partir dos PPC's e GP disponíveis das IES.

¹ PPC's/GP não disponibiliza as referências bibliográficas básicas e complementares.

² PPC's/GP não disponibiliza ementário, as referências bibliográficas básicas e complementares.

O FMU contém em sua matriz curricular a oferta de duas disciplinas obrigatórias, ambas com carga horária de 66 horas, sendo: *Metodologia e Prática De Ensino De Matemática no Ensino Fundamental II e na EJA* e *Metodologia e Prática De Ensino De Matemática no Ensino Médio e na EJA*. A partir disso, presume que esta IES identifica a necessidade de formação do(a) professor(a) em relação às demandas da EJA. O PPC desta IES não contém as ementas e referências bibliográficas básicas e complementares das disciplinas ofertadas. Nesse sentido, a análise, para esta IES, limita-se à identificação da ausência e/ou presença da EJA, sem possibilitar a avaliação de qual(is) concepção(ões) de formação de professores a instituição adota, tampouco se a EJA está alinhada aos pressupostos da CONFINTEA, ENEJA e/ou à legislação brasileira.

A UNIP traz a possibilidade do(a) professor(a) em formação cursar a disciplina optativa de *Atuação Junto aos Idosos*. A EJA não está diretamente relacionada, porém, por se tratar de uma disciplina com foco em idosos, é possível concluir que, minimamente ao longo do percurso formativo será considerada a educação destinada à adultos, neste caso, idosos, Contudo, não é garantia que todos os sujeitos da EJA sejam contemplados. Além do mais, não

é possível aprofundar e comunicar qual é a sinalização da concepção de formação de professor, bem como, os alinhamentos da EJA, em relação às CONFINTEA, ENEJA e/ou legislação brasileira, estão empregados, em função da falta do ementário e referências bibliográficas básicas e complementares.

Na Universidade Anhanguera a disciplina *Funcionamento Da Educação Brasileira e Políticas Públicas* terá como foco o estudo acerca da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos e outras. Lamentavelmente, este GP não contém as referências bibliográficas básicas e complementares, impossibilitando a que sinalização está atribuída a EJA, bem como, acerca do modelo de formação de professor.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFCat, nas modalidades a distância e presencial, menciona a possibilidade de o estudante realizar o Estágio Supervisionado na EJA. No PPC do curso a distância, há menção no Estágio Supervisionado II para que o(a) estudante realize o estágio “[...] preferencialmente, numa escola pública ou numa escola da educação de jovens e adultos, no contexto da Matemática do Ensino Fundamental” (PPC UFCat, 2023, p. 46). Nesta disciplina, o estudante irá observar, planejar e construir atividades pedagógicas de forma supervisionada, levando em consideração os registros característicos de um estágio com supervisão. Ao final, o processo culminará na produção de um artigo com abordagem de estudo de caso.

Na modalidade presencial as disciplinas de Estágios Supervisionado III e IV são destinadas para que os estudantes realizem seu estágio obrigatório no Ensino Fundamental II e Médio, respectivamente. No ementário, apenas mencionam a EJA como um espaço possível para a realização deste, dentro desta etapa educacional citada. Logo, estas disciplinas não consideram a EJA como foco central, ademais viabilizam para que o estudante tenha a possibilidade de realização de estágio obrigatório.

No PPC da UFCat na modalidade presencial à EJA, como mencionado anteriormente, aparece como possibilidade do licenciando realizar seu Estágio Supervisionado III “[...] preferencialmente, numa escola pública de ensino básico ou numa escola da educação de jovens e adultos, preferencialmente na segunda fase do ensino fundamental” (PPC UFCat, 2018, p. 31). Nessa disciplina, será exigido que o(a) professor(a) em formação participe da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, do planejamento anual, bem como, de observar as aulas. Além disso, realizar planejamentos e análise dos livros didáticos adotados pela escola.

Neste contexto, o licenciando irá assumir até o máximo de 24 horas aula, a fim de relacionar teoria e prática. A proposta da disciplina considera a práxis, porém a EJA está posta

apenas como um espaço possível de realização, ou seja, não é possível afirmar que este professor de matemática receberá sua formação docente à luz da epistemologia da práxis para atuar na EJA. De forma análoga, não é possível presumir se a EJA, no contexto do Estágio Supervisionado é vislumbrada como direito, pois não há menção de referências bibliográficas básicas e complementares no ementário desta disciplina que conduzem tal afirmativa.

De forma similar, o Estágio Supervisionado IV leva em consideração que o(a) estudante o faça “[...] preferencialmente, numa escola pública de ensino básico ou numa escola da educação de jovens e adultos, preferencialmente no ensino médio” (PPC UFCat, 2018, p. 33). Esse estágio assemelha-se ao exposto anteriormente, porém com acréscimo da elaboração de um “[...] relatório final, composto pelos seguintes itens: contextualização, fundamentação pedagógica, proposta de ensino, descrição da experiência, análise dos resultados alcançados, conclusão” (PPC UFCat, 2018, p. 33). Este relatório é a sistematização da vivência prática à luz dos estudos e reflexões realizadas ao longo da disciplina e do curso de Licenciatura. Neste sentido, essa IES alinha-se a concepção crítica da formação docente

[...] pois ao possibilitar que o licenciando articule os vários saberes docentes para: explicar a sua prática, justificar as opções e decisões tomadas, e avaliar os resultados alcançados. Oferece as condições para construção de seus conhecimentos relacionados à prática da docência de uma forma consciente e crítica, contribuindo para a aquisição de maior autonomia profissional e criar mecanismo de auto-aperfeiçoamento (PPC UFCat, 2018, p. 33).

Em ambos os PPC da UFCat, referentes às disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV, não há menção à temática de EJA nas referências bibliográficas básicas e complementares. Logo, nos PPC da UFCat, no que concerne à EJA não é possível analisar se a EJA está alinhadas às sinalizações das CONFINTEA, ENEJA e/ou legislação brasileira, pois, ao longo de todo o documento (PPC) do curso, a EJA é citada apenas nas disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV, como um possível local de realização de estágio.

De modo geral, nos casos em que o(s) estudante(s) opte em cursar seu estágio na modalidade EJA, há, portanto, uma possibilidade de que este(a) futuro(a) professor(a) tenha sua formação sob uma concepção crítica de formação docente, pois lhe será exigido ao longo dos Estágios Supervisionados a observação, a análise, a pesquisa, a produção científica, bem como, a comunicação da pesquisa. Estas deliberações, alinham-se ao que Kátia Silva (2018) apresenta em relação a epistemologia da práxis, contido de forma detalhada na seção 1 deste texto.

Por assim dizer, o Estágio Supervisionado pode ser considerado como uma possibilidade do (a) licenciando, desenvolver condições de mediação e atuação didática no processo de ensino e aprendizagem. Quanto à concepção de formação de professores, o Estágio Supervisionado, em sua organização, pressupõe uma abordagem pautada em uma concepção crítica de formação, porém, em relação a formação do professor de matemática para atuar na EJA, do curso oferecido pela UFCA, ambas as modalidades (à distância e presencial) não é possível afirmar a Educação de Jovens e Adultos é compreendida como direito, pois ausência de referências bibliográficas básicas e complementares impossibilitam uma precisa conclusão.

No PPC da UFG do curso à distância há uma disciplina *Tecnologias Digitais na Educação Matemática*, que é oferecida de modo obrigatório ao estudante no sexto período, contém em suas referências bibliográficas complementares a possibilidade do estudo do texto “ FERNANDES, R. R. D.. O ambiente virtual de aprendizagem Moodle como apoio ao ensino presencial da disciplina matemática na educação de jovens e adultos [...]” (PPC UFG, 2023, p. 81). Este texto é uma tese de doutorado que aborda a discussão sobre a tecnologia e o ensino da Matemática, fazendo uma breve alusão à Educação de Jovens e Adultos. Logo, não há um aprofundamento em relação às especificidades da EJA, seu contexto histórico, social e político.

Além disso, a disciplina *Tecnologias Digitais na Educação Matemática*, com carga horária de 64 horas, conta com 18 referências bibliográficas básicas e 16 complementares. Dentre essas, apenas um texto aborda a EJA, conforme mencionado. Sendo assim, conclui-se claramente que a Educação de Jovens e Adultos, ao longo do curso dessa disciplina, ocupa um espaço insignificante de discussão teórica e prática no que concerne à educação matemática voltada para essa modalidade. Logo, pode-se presumir que a UFG, em ambas as modalidades (a distância e presencial), não tem se preocupado em oferecer uma formação ao(à) futuro(a) professor(a) de matemática para atuar na EJA. Por conseguinte, não é possível afirmar se a EJA é considerada a partir dos pressupostos contidos na CONFINTEA, na ENEJA e na legislação brasileira, devido à ausência da modalidade em ambos os PPCs.

4.5.3 Disciplinas com potencialidade para a discussão da EJA

Após a análise dos PPC e GP disponíveis, foi possível identificar, a partir da matriz curricular e do ementário das disciplinas oferecidas pelo curso de Licenciatura em Matemática, a presença ou ausência da EJA. Esta categoria analisa e, portanto, apresenta as

disciplinas que já estão consolidadas na matriz curricular dos PPC e GP e que poderiam incluir a discussão da EJA em seus ementários e referências bibliográficas. Os representantes do movimento social ENEJA, ao trazerem as demandas da EJA, apontam a necessidade e, logo, reivindicam que as IES incluam a EJA no processo formativo do professor. Obviamente, este seria um ideal pensado na lógica de formação de professores com capacidade para atuar com os sujeitos da EJA.

Em contrapartida, sabe-se que as demandas que atravessam o processo formativo docente são diversas. Nesse sentido, aumentar uma disciplina específica para cada demanda que atravessa a formação inicial do professor pode ser inviável às IES, considerando a necessidade de contratação de professores especialistas para cada disciplina, além de outras implicações administrativas. Assim, pensar a inserção da discussão da Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas já consolidadas na matriz curricular da formação do professor constitui uma alternativa possível para atender à demanda por formação de professores para atuar na EJA. Nesta perspectiva, deve-se considerar a transversalidade que a Educação de Jovens e Adultos pode assumir, levando em conta as disciplinas estabelecidas nos PPC e GP analisados. A partir disso, apresentam-se as disciplinas com potencial para viabilizar a discussão da EJA, mas que, até o momento, não o fazem.

Entende-se por transversalidade no currículo a integração de temas, saberes e práticas que atravessam diferentes disciplinas escolares, com o objetivo de construir uma formação mais integral, crítica e contextualizada de modo que os conhecimentos e conceitos são interligados entre as disciplinas ofertadas ao longo do curso de formação inicial, rompendo com a lógica de fragmentação e isolamento das disciplinas por temáticas. Portanto, um currículo de formação de professores com base na transversalidade tem como objetivo tratar as temáticas de forma interligada, sem separação e segregação temática, promovendo articulações entre conhecimentos e favorecendo a reflexão sobre questões sociais, éticas, culturais e ambientais. Portanto, a formação inicial de professores e professoras, a EJA deverá ser abordada ao longo de toda a trajetória formativa, de forma articulada às práticas pedagógicas, de estágios e disciplinas.

Incorporar a EJA de forma transversal implica ultrapassar sua inclusão meramente pontual nos currículos, assegurando que os princípios, metodologias e demandas desse campo permeiem as disciplinas pedagógicas e práticas formativas. A EJA exige um professor sensível às trajetórias interrompidas de seus sujeitos, capaz de articular saberes escolares com os saberes da experiência, e comprometido com uma pedagogia crítica e emancipatória. Assim, a transversalidade da EJA não é apenas uma demanda curricular, mas um imperativo

ético e político que reafirma o direito à educação ao longo da vida e o compromisso social da docência com os excluídos do sistema escolar.

Apesar de a Educação de Jovens e Adultos está contida na Educação Básica, considerada pela LDB 9.394/1996 como uma modalidade, subentende-se que a discussão da EJA está, conseqüentemente, contemplada ao longo dos cursos de formação de professores. Após a análise dos ementários e das referências bibliográficas das disciplinas das IES (FMU, UNIDERP, UNIP, CLARETIANO-BT, IFG Valparaíso, UEG, UFCAT, UFG Goiânia, IF Goiano Urutaí, UFJ e IFG Goiânia), constata-se que essa relação não é direta, ou seja, não há uma correspondência automática entre a formação inicial para a Educação Básica e a discussão da EJA. Essa relação direta deveria existir no contexto das disciplinas já consolidadas nos PPC/GP analisados.

Nesse sentido, sugere-se, ao invés de incluir outra disciplina na matriz curricular, a reformulação dos ementários e referências bibliográficas das disciplinas já consolidadas nos PPC e GP, incluindo a discussão da EJA de forma integrada aos objetivos principais e específicos de cada uma. Portanto, apresentam-se as possibilidades de inserção da EJA a partir das disciplinas ofertadas por cada IES com dimensão pedagógica obrigatória.

A disciplina que trata dos Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos/História da Educação poderia incluir o contexto da EJA no Brasil. Essa disciplina, com uma abordagem histórica, pode compreender a historicidade da EJA e como os sujeitos dessa modalidade se instituíram no país, considerando que o processo educacional no Brasil começou com os povos indígenas e as pessoas escravizadas.

As disciplinas "Diversidade e Matemática" e "Diversidade, Cidadania e Direito" poderiam, por exemplo, incluir a discussão da EJA, levando em consideração que os sujeitos que compõem essa modalidade são um público diversificado e que necessita da educação como um direito.

As disciplinas "Políticas da Educação", "Políticas Educacionais no Brasil", "Política e Organização da Educação Básica" e "Funcionamento da Educação Brasileira e Políticas Públicas" poderiam fazer um recorte, por exemplo, para compreender quais políticas públicas educacionais brasileiras atenderam a esse público de jovens, adultos e idosos. Também poderiam promover diálogos sobre quais finalidades políticas foram atribuídas às escolas e aos processos educativos voltados a esse público.

Nas disciplinas de Didática e Didática do Ensino da Matemática, é possível abordar a didática do futuro professor que atuará na modalidade EJA. É válido considerar que essas disciplinas, em geral, focam fortemente na formação do professor para o Ensino Fundamental

e Médio, voltado para estudantes entre 4 e 17 anos, conforme previsto pela LDB 9.394/1996. Em geral, não contemplam a didática voltada ao trabalho com jovens, adultos e idosos que não cursaram ou concluíram a Educação Básica.

As disciplinas de Psicologia da Educação, que geralmente são subdivididas ao longo do curso, deveriam incluir discussões sobre como jovens, adultos e idosos aprendem, à luz dos conceitos da Psicologia da Educação. Em suma, tais disciplinas explicitam o processo de aquisição da aprendizagem por crianças e adolescentes, mas não abordam como o público da EJA aprende. A disciplina "Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica" poderia incluir a discussão sobre a modalidade EJA no contexto escolar, considerando que, até pouco tempo, a destinação orçamentária não contabilizava os estudantes da EJA para fins de cálculo de verbas destinadas às escolas.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado/Obrigatório, geralmente subdivididas em até quatro etapas, recomenda-se incluir a EJA como espaço obrigatório de estágio. Com essa medida, haveria maior oportunidade para que o(a) futuro(a) professor(a) de matemática atue na modalidade EJA. Assim, este(a) profissional estaria minimamente preparado(a), em termos teóricos e práticos, para tal exercício. Ao tornar obrigatório o Estágio Supervisionado com essa abordagem, proporciona-se ao(à) estudante a possibilidade de articular e confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos com a prática pedagógica no contexto da EJA. Por fim, considerando as disciplinas mencionadas acima e incluindo a EJA como um recorte de discussão relacionado à temática central de cada uma, supõe-se que esses recortes possibilitariam uma formação ampla no tocante à Educação de Jovens e Adultos, sem a necessidade de criação de uma disciplina específica de EJA. Isso romperia com a lógica disciplinar e promoveria uma formação em que os conceitos aprendidos possam se relacionar e integrar.

Considerando que as IES reformulem seus PPC/GP e passem a abarcar a discussão da EJA de forma integrada, o licenciando, ao cursar a disciplina de Política de Educação Brasileira, poderá compreender o respaldo legal da EJA como um direito. Da mesma forma, a disciplina de Fundamentos Sócio-Históricos da Educação pode permitir que o estudante de Licenciatura conheça a origem e os desdobramentos da necessidade da EJA no país.

Discutir, sob a ótica da Psicologia da Educação, como aprendem adultos, jovens e idosos permitirá que o(a) futuro(a) professor(a), ao atuar na modalidade, tenha condições de planejar voltado para esse público. Além disso, conhecer os meios para promover uma aprendizagem efetiva na EJA é um dos contributos das disciplinas de Didática, entre outros enfoques possíveis em disciplinas não citadas neste texto. Por fim, dar a possibilidade de

realizar um Estágio Supervisionado que abarque discussões teóricas sobre a EJA, bem como momentos de reflexão sobre a prática a partir das vivências do estágio, é um avanço fundamental.

Considerando o exposto, pode-se presumir que é possível uma formação inicial de professores de Matemática para atuação na EJA sem a criação de uma disciplina específica. Nesta perspectiva, a partir das disciplinas (fig.14) de cada IES, é possível, com algumas reformulações, criar condições para que os cursos de Licenciatura em Matemática das 14 IES analisadas ofereçam uma formação adequada para a atuação docente na modalidade EJA.

4.6 Alinhamento entre a justificativa do curso, o perfil do egresso e os objetivos com as ementas e referências bibliográficas

Este tópico apresenta uma análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Matemática das Instituições de Ensino Superior (IES) investigadas, com base na apresentação do curso, justificativa, objetivos gerais e específicos, bem como no perfil do egresso. A análise busca identificar a correspondência entre esses elementos e a oferta das disciplinas que compõem a matriz curricular, com ênfase na inserção da temática da Educação de Jovens e Adultos.

A Universidade Anhanguera e a Universidade Paulista não explicitam na apresentação, justificativa do curso e no perfil do egresso nenhuma especificação da EJA, porém há a menção de uma disciplina que parcialmente, a EJA, é considerada. Na UNIDERP há uma disciplina denominada *Funcionamento Da Educação Brasileira e Políticas Públicas* de cunho obrigatório, contendo no ementário, a modalidade EJA, está considerada de forma explícita, porém a ausência de referências bibliográficas básicas e complementares do GP não dão possibilidade inferir acerca de qual caráter a Educação de Jovens e Adultos a IES atribui. Na UNIP há uma disciplina denominada *Atuação Junto aos Idoso*, mas similarmente à UNIDERP, não é possível analisá-la, em virtude da falta das referências bibliográficas básicas e complementares.

No Centro Universitário Claretiano está explícito como foco do curso, formar professores (as) de matemática para atuar no Ensino Fundamental e Médio, bem como, para atuação na Educação de Jovens e Adultos. Este Centro Universitário, ao longo da oferta de suas disciplinas obrigatórias e optativas, não possibilita aos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática o aprofundamento nas discussões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando a análise dos ementários e das referências bibliográficas básicas e complementares. Ao longo de todo seu PPC não há menção alguma

da EJA, seja como disciplina específica ou no contexto de outra disciplina. Por conseguinte, há apontamentos de que esta IES não cumpre, no que concerne à EJA, ao que se propõe inicialmente.

O Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas não faz de forma explícita menção da EJA na apresentação, justificativa, objetivos e perfil do egresso. Em contrapartida, oferta duas disciplinas obrigatórias denominadas *Metodologia e Prática De Ensino De Matemática no Ensino Fundamental II e na EJA* e *Metodologia e Prática De Ensino De Matemática no Ensino Médio e na EJA*. Ambas as disciplinas consideram a EJA, não com um caráter possível, eletivo, mas de forma específica, porém a falta das referências bibliográficas, impedem a análise de qual caráter a Educação de Jovens e Adultos está atribuída.

O curso oferecido pelo IFG Valparaíso deixa claro o compromisso de formar um professor com capacidade profissional de atuar na Educação Básica. Considerando que a modalidade EJA está contida na Educação Básica pressupõe que haja a discussão da EJA atravessando a formação deste futuro profissional. Após a análise de todo o ementário e referências (bibliográficas básicas e complementares) é possível constatar o compromisso em formar professores para atuar na EJA, o IFG Valparaíso oferta de uma disciplina de EJA de cunho obrigatório, bem como, da possibilidade do estudante de Licenciatura realizar monitoria na modalidade EJA e ainda, desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso na linha de pesquisa que tem como objeto a Educação de Jovens e Adultos.

A UFG Goiânia que oferta o curso de Licenciatura na modalidade à distância e presencial, firmam o compromisso em formar professores com domínio dos conceitos matemáticos, didáticos e metodológicos para atuar na Educação Básica, de forma explícita em sua apresentação, justificativa e perfil do egresso. Entretanto, no PPC presencial não há nenhuma menção à EJA, apenas no PPC do curso da modalidade à distância, pois há a sugestão do estudo de uma referência bibliográfica complementar que abarca a discussão, de forma superficial, da EJA. Esta literatura está prevista na disciplina *Tecnologias Digitais na Educação Matemática* ofertada no sexto período. À vista disso, há sinalizações de um desalinhamento em relação ao que essa Universidade se propõe (formar professores capacitados para atuação na Educação Básica), em detrimento do percurso formativo, disposto na matriz curricular.

O IFG Goiânia pontua no perfil do egresso, que o (a) futuro (a) professor (a) terá condições profissionais de atuar na Educação Básica considerando as etapas e modalidades da mesma. Como mencionado anteriormente, faz-se menção de que para formar professor para

atuar na Educação Básica, haverá a presença da EJA, permeando o percurso formativo do futuro professor. De forma semelhante ao Instituto de Valparaíso, esta IES oferta uma disciplina obrigatória voltada à EJA, demonstrando, assim, uma coerência com a apresentação, justificativa e perfil do egresso inicialmente proposto.

Na UEG, o PPC Unificado e o do polo Anápolis não mencionam a EJA ao longo dos dois documentos. Essa IES não faz menção à Educação de Jovens e Adultos ao apresentar e justificar o curso, no perfil do egresso, nem nos ementários e referências bibliográficas. Vale ressaltar que essa Universidade oferta 10 cursos de Licenciatura em Matemática distribuídos no do Estado de Goiás (Anápolis, Formosa, Goiás, Iporá, Jussara, Morrinhos, Porangatu, Posse, Quirinópolis e Santa Helena de Goiás). À vista disso, faz necessário o alerta de que a Universidade Estadual do Estado, responsável por formar vários professores(as) de diversos municípios goianos, não tem atentado-se à formar professores de matemática para atuar na modalidade EJA.

A UFCat oferta o curso de Licenciatura em Matemática em ambas modalidades: presencial e a distância. Esta Universidade considera, de modo geral, que o egresso tenha condições profissionais de atuar na Educação Básica, tendo o domínio dos conhecimentos matemáticos e necessários à prática docente. Neste sentido, considerando que o professor será formado para atuar na Educação Básica, a modalidade EJA, deveria atravessar o processo formativo do licenciando. Na UFCAT o PPC da modalidade à distância contém uma disciplina *Estágio Supervisionado II* e na presencial a de *Estágio Supervisionado III e IV* que fazem menção da Educação de Jovens e Adultos, como alternativa possível do(a) estudante realizar o estágio. Ademais, as referências bibliográficas dessas, não mencionam nenhuma literatura para a discussão da EJA. Consequentemente, a partir da análise da matriz curricular, ementário e referências bibliográficas constata-se que a Universidade não ocupa-se em ofertar uma formação docente de matemática para atuar na modalidade em questão.

O IF Goiano do campus de Urutaí não menciona a Educação de Jovens e Adultos ao longo do seu documento. Portanto, esse Instituto não considera na apresentação, justificativa do curso, no perfil do egresso, tampouco nos ementários e referências bibliográficas, à modalidade EJA.

A UFJ pontua que o (a) professor(a) de matemática terá condições e domínio dos conceitos matemáticos a fim de promover a aprendizagem para o público da Educação Básica. Esta IES oferta uma disciplina específica de *Ensino de Matemática para Jovens e Adultos* com caráter optativo aos estudantes de Licenciatura. Mesmo com caráter optativo, nota-se o alinhamento desta, em relação ao que se propõe no perfil do egresso. Contudo, é pertinente

refletir sobre as implicações para os(as) estudantes que não optarem por cursar a disciplina mencionada. Em detrimento disso, conclui-se que a UFJ possibilita a formação para o professor de matemática atuar na modalidade, ressalvo aqueles que não a optarem.

4.7 Considerações Finais

Ao longo da análise, é relevante destacar que os acessos aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Guia de Percursos (GP) representam um ponto crítico ao longo da elaboração desta seção, uma vez que, das 63 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás, conforme cadastro na plataforma do Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC), apenas 14 disponibilizam esses documentos para acesso e consulta pública.

A partir da análise dos 14 PPC/GP, foi possível identificar que, de fato, apenas o IFG Goiânia e o IFG Valparaíso oferecem uma disciplina específica de EJA. Essa disciplina está inserida na matriz curricular obrigatória, permitindo que todos os estudantes de Licenciatura em Matemática a cursem. Ademais, conclui-se que ambas IES se ancoram na concepção crítica, como modelo de formação de professor. Além disso, os IFG Goiânia e Valparaíso, ao promoverem a formação de professores de Matemática para a EJA, alinham-se aos pressupostos deliberados pelos ENEJA.

A UFJ oferece uma disciplina específica sobre EJA, a qual se alinha aos pressupostos estabelecidos pelo ENEJA, reconhecendo a EJA como um direito. No entanto, por se tratar de uma disciplina optativa, não é possível afirmar que esta IES esteja, de fato, formando professores de Matemática preparados para atuar nessa modalidade.

Na análise da presença da EJA no contexto de outras disciplinas, foi possível identificar que a UFCAT oferece a possibilidade de o estudante de Licenciatura em Matemática realizar o Estágio Supervisionado nesta modalidade. Embora ela seja considerada apenas como um espaço possível, pois não há menção da EJA, em nenhuma das referências bibliográficas básicas e complementares.

Diante desse cenário, observa-se a marginalização da Educação de Jovens e Adultos ao longo do processo formativo dos futuros professores de Matemática. Nesse contexto, esta dissertação posiciona-se em defesa da ampliação da visibilidade e da valorização da EJA na formação inicial docente, reconhecendo sua relevância social e pedagógica.

A criação de uma disciplina específica sobre a Educação de Jovens e Adultos é uma das principais defesas deste trabalho. Contudo, sua simples inserção na matriz curricular não

garante, por si só, que o professor em formação esteja efetivamente preparado para atuar de maneira crítica nessa modalidade de ensino. É necessário que essa formação promova uma compreensão profunda sobre os sujeitos que compõem a EJA, possibilitando práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação e a autonomia desses educandos.

Diante da ausência da temática da EJA na análise, identifica-se a possibilidade de inserir a discussão sobre essa modalidade, nas disciplinas obrigatórias já consolidadas nesses documentos (PPC/GP), de modo a garantir que os futuros professores de Matemática estejam preparados para atuar na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, sugere-se que, na ausência da possibilidade de criação de uma disciplina específica voltada à Educação de Jovens e Adultos, sejam promovidas a inserção da temática nas disciplinas *Fundamentos Filosóficos e Sócio-Histórico, História da Educação; Diversidade, Cidadania e Direito; Políticas da Educação/Educacionais Brasileira; Didática do Ensino; Psicologia da Educação; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio Supervisionado*. A partir da inserção do eixo temático da EJA, nas disciplinas mencionadas, o professor de matemática terá reais condições para compreender as necessidades e especificidades dos sujeitos que compõem esta modalidade de ensino.

Além desse caminho, há outras possibilidades de trazer e dar ênfase na formação de professores de Matemática para a EJA, outras ações formativas como projetos de extensão com foco na EJA, produção de materiais didáticos voltados a esse público, inserção de Componentes Curriculares (PCC) específicos, iniciação científica com recorte temático na EJA, bem como práticas de ensino orientadas que considerem as particularidades dessa modalidade. Essas estratégias contribuem significativamente para uma formação mais crítica, sensível e comprometida com os sujeitos da EJA

Diante do cenário apresentado é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos ainda necessita de maior atenção, especialmente em relação a formação de professores de matemática em Goiás.

4.8 Referências

ANHANGUERA. **Guia de Percorso Matemática - Licenciatura**. Centro Universitário Anhanguera Pitágora Ampliado, 2025.

CLARETIANOBT. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura**. Claretiano Centro Universitário de Batatais: Batatais, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de Educadoras/res, Diversidades e compromisso social. **Educação em Revista**|Belo

Horizonte|Dossiê-Paulo Freire: O Legado Global. |v.35|e217314|2019.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XspQmj7PNWDhCyjyv6PJChn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FERREIRA, Paulo Henrique Freire Bourdette; SOUZA, Janaína Silva de; MARIANI BRAZ, Ruth Maria. A EJA e os ideais das CONFINTEAS. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e15857, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe15857. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15857>. Acesso em: 3 abri. 2025.

FMU. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática**. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, 2018.

IFG. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Goiânia, 2022.

IFG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás: Valparaíso de Goiás, 2018.

IFG GOIANO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática**. Urutaí: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, 2015.

SANTOS, C. de A. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 167–188, 2018. DOI: 10.21573/vol34n12018.82470. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82470>. Acesso em: 28 mar. 2025.

NETTO, Raul Sardinha.; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **Boletim Técnico do Senac**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530>. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/530/575>. Acesso em: 15 out. 2024.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis; CARVALHO, Carlos Fabian de. O FÓRUM DE EJA/ES NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: desafios de uma agenda comum em tempos de pandemia. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 12–24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5300>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

UEG. **Projeto Pedagógico do Curso de Matemática**. Universidade Estadual de Goiás: Goiânia, 2022.

UEG. **Projeto Pedagógico Unificado do Curso de Licenciatura em Matemática**. Universidade Estadual de Goiás: Formosa, Goiás, Iporá, Jussara, Morrinhos, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Santa Helena de Goiás, 2023.

UFCAT. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Acadêmico Licenciatura, modalidade à distância** Universidade Federal de Catalão: Catalão, 2023.

UFCAT. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Acadêmico Licenciatura, modalidade presencial. Universidade Federal de Catalão: Catalão, 2018.

UFG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Acadêmico Licenciatura, modalidade à distância. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2023.

UFG. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Matemática, grau Acadêmico Licenciatura, modalidade presencial. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2019.

UNIP. Projeto Pedagógico do Curso. Universidade Paulista, 2018.

Considerações finais

Ao percorrer pelo o processo de construção da dissertação, rememorando minha trajetória formativa e as inquietações acerca da formação de professores de Matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos, além da delimitação da temática, do maior aprofundamento acerca de concepções de formação professores e da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e Guia de Percurso dos cursos de Licenciatura em Matemática do estado de Goiás, considero que este movimento foi singular à minha formação pessoal e profissional. Deste movimento, emergiu a necessidade de investigar e esclarecer “*De que forma as Instituições de Ensino Superior goianas que ofertam cursos de licenciatura em matemática concebem a formação inicial dos educadores para atuação na Educação de Jovens e Adultos*”? Essa pergunta norteou o objeto desta pesquisa desenvolvida e apresentada neste texto, desdobrando-se como objetivo geral: *caracterizar e analisar o cenário da formação inicial de professores de matemática em Goiás de modo a analisar a forma como a EJA está contemplada nos Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e Guia de Percursos (GP) das Licenciaturas em Matemática ofertadas nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Goiás.*

Como ponto de partida foi necessário compreender atualmente o cenário da EJA no Brasil. Nesse sentido, foi possível identificar que apenas 27,2% da população brasileira tem o Ensino Médio completo, ou seja, aproximadamente um terço da população brasileira não concluiu a escolarização básica. Além disso, a partir dos dados apresentados e elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Básica INEP/2020, foi possível evidenciar que 39,2% dos professores que atuam na modalidade EJA, no Brasil, possuem formação adequada à área que estão atuantes em sala de aula, ou seja, 60,8 % dos professores que ministram aulas na EJA, não possuem formação adequada à área de atuação.

Num recorte para o estado de Goiás, nota-se que apenas 34,5% dos professores goianos possuem formação adequada para ministrar aulas; os demais 65,5% são professores que atuam num componente curricular diferente do que se formou a nível de Licenciatura. Estreitando a análise e voltando as lentes especificamente aos professores de matemática, verifica-se que menos de 40 % dos docentes que atuam na modalidade EJA no Ensino Fundamental II possuem formação específica no componente curricular da matemática. No Ensino Médio, 68,4% dos professores que ministram o componente curricular de matemática

têm formação inicial em Licenciatura em Matemática. Portanto, em média, apenas 50% dos professores que ministram as aulas de matemática na EJA nos municípios goianos possuem formação adequada em sua área de atuação. Nesse cenário, vale refletir acerca da qualidade educacional que as Instituições Educacionais têm proporcionado aos estudantes desta modalidade.

É fundamental pontuar que a Educação de Jovens e Adultos, ao longo da realização desta pesquisa, enfrenta um período de transição e marginalização na capital do estado de Goiás. O atual prefeito, Sandro Mabel, transfere a responsabilidade de ofertar os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da rede municipal para a rede estadual. Esta medida, anunciada em novembro de 2024, provocou o fechamento de escolas de EJA para o ano seguinte (2025), em várias regiões de Goiânia. Claramente, essa determinação afetará o acesso e continuidade dos estudos dos estudantes da EJA. Uma medida como esta, vinda da capital de Goiás, poderá influenciar outros municípios às mesmas condutas, impulsionando a marginalização da EJA, com precedente à invisibilidade orçamentária municipal e evasão escolar.

Em continuidade ao andarilhar da minha pesquisa, o segundo ponto foi mapear as publicações científicas que tivessem como temática a formação de professores de matemática para a Educação de Jovens e Adultos. Foi identificado quatorze arquivos contemplando a temática da formação inicial do professor de matemática para a EJA. Neste cenário, foi possível notar que as discussões sobre a formação de professores de matemática na EJA são incipientes; nesse sentido, este texto contribuirá e irá fortalecer este rol de produções científicas que discutem a formação de professores de matemática para a atuar na EJA.

Este texto foi construído a partir de uma pesquisa qualitativa escrita em formato de artigos científicos, com base no modelo apresentado por Costa et al (2019), como forma alternativa à construção de dissertações e teses (mestrado/doutorado). Por isso, este está subdividido em quatro seções (artigos), cada um deles, relacionando-se, com vistas a atingir o objetivo geral desta pesquisa. Na primeira seção foi apresentado, a trajetória histórica, de forma sucinta, do movimento de instruir pessoas, assim como, em quem conduziria este processo instrucional. Em linhas gerais, é possível concluir que o processo de formação de professores está intrinsecamente vinculado ao contexto histórico, social e econômico da sociedade.

Por isso, a formação de professores ao longo da história da humanidade foi realizada sob modelos formativos. Neste texto, foi apresentado a racionalidade técnica na formação de

professores, a epistemologia da prática e a concepção crítica como modelo de formação docente que embasa a formação de professores no Brasil.

A racionalidade técnica, objetiva preparar o professor como um técnico com habilidades para aplicações de regras e técnicas no processo educacional. A epistemologia da prática na formação de professores, considera a importância do domínio técnico, porém insuficiente. A epistemologia da prática enfatiza a importância do conhecimento prático e as experiências, assim, valoriza a aprendizagem a partir das experiências práticas, em que o professor, de modo geral, pode ensinar a partir das demandas advindas do contexto. Por fim, nesta epistemologia da prática, o professor poderá limitar ou até mesmo reduzir o trabalho docente à racionalidade técnica, porém de forma mais criativa e flexível. A racionalidade técnica e epistemologia da prática na formação de professores alinham-se aos ideais neoliberais e são legitimadas por organismos internacionais que acabam engendrando a formação de professores de vários países.

Na contramão destes modelos hegemônicos de formação de professores, este texto defende que as Instituições de Ensino Superior devem proporcionar uma formação emancipadora. Para isso, apresenta a epistemologia da práxis, conceituada por Katia Silva (2018), como uma potente possibilidade para a formação de professores. A epistemologia da práxis é um dos modelos, de vários outros, que se fundamenta na concepção crítica de formação de professores.

A concepção crítica objetiva um processo formativo que transcende a lógica do domínio de conhecimentos para serem transmitidos, assim como, o processo de ensinar a partir do contexto vivido. Esta concepção tem por objetivo formar professores críticos que apoiam a superação de práticas opressoras por meio da autonomia, ou seja, romper com a lógica hegemônica.

Katia Silva (2018) conceitua a epistemologia da práxis, dentre as concepções críticas, como possibilidade às IES projetarem a formação de professores no Brasil. Assim, evidencia a importância do Estado sustentar este modelo formativo, que se ancorado a esta epistemologia, os cursos de formação de professores deverão possibilitar aos licenciandos: formação crítica e política, discussões acerca da consciência de classe, unicidade entre forma e conteúdo (práxis), a relação do espaço da formação com o espaço do trabalho e os conhecimentos sistematizados pela humanidade, a fim de que este professor, ao atuar com os estudantes, tenha condições de conduzi-los à emancipação e autonomia. Portanto, o objetivo estabelecido e assim atingido, na primeira seção foi *identificar as perspectivas teóricas*

basilares à formação docente nos cursos de licenciaturas do Brasil e apontar a epistemologia da práxis como potencial concepção para a formação inicial de professores.

A segunda seção desta dissertação foi construída com o objetivo de *analisar como as sinalizações em âmbito internacional (CONFINTEA), o movimento social (ENEJA) e as políticas públicas brasileiras demarcam a formação docente para a EJA no Brasil, a fim de compreender como essas determinações afetaram a formação inicial de professores.*

Com base na análise realizada, observa-se que as CONFINTEA sinaliza para uma Educação compensatória e de suplência, que visa atender as demandas do sistema econômico vigente, com isso, a educação escolar destinada aos adultos é concebida como uma condição prévia à aquisição de empregos. Neste viés, o professor que atenderá este público de estudantes é considerado e deve ser formado para funcionar como um técnico, capaz de aplicar seus conhecimentos científicos, ou seja, sob o modelo da racionalidade técnica. Em paralelo à racionalidade técnica, as Conferências apontam para a importância de o professor contribuir com a formação de pessoas para terem “[...] espírito empresarial [...]” (Rodrigues e Cavalheiro, 215, p. 140), ou seja, promover uma educação em que o estudante saiba lidar com os problemas que poderão surgir a partir do contexto que vivenciam. Este modelo de formação assemelha-se a epistemologia da prática.

À Luz do exposto, conclui-se que a formação de professor contida nos relatórios das CONFINTEA sinalizam que a formação de professores dialogam com a racionalidade técnica e a epistemologia da prática, com objetivo em promover consensos e conformidades, na contramão ao fomento da autonomia intelectual e a emancipação social.

Dando seguimento, os relatórios-síntese dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) manifestam-se contrária à oferta educacional aos sujeitos que compõem a EJA sob o viés de uma educação compensatória e de suplência. Apontam que uma educação simplista, sem considerar a complexidade da Educação de Jovens e Adultos, não contribuem para uma Educação como direito. Dentro desta lógica, possibilitará que os sujeitos da EJA, tenham acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, formação política, dinamizando a consciência crítica e independência dos sujeitos. Sob esse prisma, a formação do professor reflete os princípios da concepção crítica, que projeta professores capazes de conduzir e incentivar a reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, integrando a teoria e prática e promovendo processos formativos libertadores e autônomos.

Na continuidade da análise, as legislações brasileiras fazem referência a uma estrutura de formação de professores orientada pela epistemologia da prática e racionalidade técnica, porém, com maior ênfase a epistemologia da prática. A partir das normativas analisadas, é

importante fazer uma ressalva acerca da resolução CNE/CP 2/2015, CNE/CP 4/2024 e ao parecer CNE/CEB 11/2000, nestas é possível notar algumas sinalizações para que seja possibilitado uma formação política e social para os docentes, sobretudo, que atuarão na EJA. Nesta perspectiva, a resolução e o parecer mencionados, diferem-se das demais analisadas. Em conclusão, constata-se que o objetivo da segunda seção foi alcançado, permitindo compreender os impactos dessas instâncias na formação dos professores.

Para compreender como está a formação de professores de Matemática em Goiás, a terceira seção teve como objetivo *caracterizar a oferta dos cursos de Licenciatura em Matemática no estado de Goiás, com o propósito de traçar um panorama da formação de professores de Matemática nas diferentes mesorregiões goianas*. Dessa forma, conclui-se que a oferta do curso de Licenciatura em Matemática em Goiás não está distribuída de forma equilibrada nas mesorregiões do estado, concentrando-se a oferta no sul, centro e leste goiano. Por isso, emerge a necessidade de políticas públicas que conduzam a um equilíbrio na oferta de formação de professores de Matemática por mesorregião goiana. Além do mais, nota-se que as IES privadas lideram a formação de professores de Matemática no estado, onde majoritariamente ofertam o curso de formação docente na modalidade à distância.

NÃO à formação de professores via Educação a Distância. Essa não é uma simples opinião, mas uma posição política e pedagógica que precisa ser afirmada com contundência diante do avanço de um modelo que reduz a formação docente a uma mercadoria. Formar professores exige presença, diálogo, escuta, mediação pedagógica qualificada, vivência coletiva, estágio supervisionado responsável e reflexão crítica sobre a realidade social. Nada disso é possível em cursos aligeirados, precarizados, massificados e pautados pelo autoestudo solitário diante de uma tela.

Dizer não à EaD na formação docente é dizer sim à valorização da escola pública, ao compromisso com os sujeitos da educação básica, especialmente os da EJA, e à construção de uma educação que não reforce desigualdades, mas as enfrente. É reconhecer que a docência não pode ser improvisada, nem submetida aos interesses do mercado. Defender a formação presencial, crítica, pública e de qualidade é, hoje, um ato de resistência e um compromisso com o futuro da educação brasileira.

Não basta apenas restringir ou encerrar a oferta de cursos de licenciatura na modalidade totalmente a distância ou semipresencial, nem tampouco fechar polos de EaD pelo país fora. Essas ações, embora possam conter parcialmente os efeitos mais visíveis da precarização, não enfrentam o cerne do problema. Também não resolve financiar IES privadas para que abram cursos presenciais no interior do Brasil, pois isso continua delegando a

formação de professores ao setor privado, que opera sob a lógica do lucro, e não da responsabilidade social.

O que está em jogo é um projeto de país e de educação: formar professores para atuar na educação básica exige uma política pública consistente, estruturada e de longo prazo. Isso passa, necessariamente, pela ampliação da rede de instituições públicas de ensino superior, novas universidades e institutos federais, fortalecimento de universidades estaduais, e presença efetiva dessas instituições nos territórios historicamente marginalizados. A formação de professores precisa ser assumida como uma responsabilidade do Estado, não como uma brecha para o mercado que objetivo o lucro exacerbado.

Trata-se de um compromisso com o direito à educação e com a justiça social: oferecer formação de qualidade, crítica, pública e presencial para todos e todas que desejam ser professores, especialmente no interior do país, sobretudo, no interior do estado de Goiás, é condição básica para transformar a escola pública e romper com a lógica da exclusão educacional e social que ainda marca o Brasil.

Diante deste panorama, para a última seção traçou-se como objetivo *analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e Guia de Percurso (GP) das IES que ofertam o curso de Licenciatura em Matemática de Goiás para identificar e compreender os alinhamentos dessas propostas formativas às sinalizações das CONFINTEA, dos relatórios do movimento social (ENEJA) e da legislação educacional brasileira*. A partir disso, cabe ressaltar que apenas 22% dessas IES que ofertam os cursos de Licenciatura em Matemática em Goiás, cadastradas na plataforma e-MEC analisadas, disponibilizam o PPC/GP do curso para consulta pública.

A partir dos dados analisados, conclui-se que apenas três Instituições de Ensino Superior (IFG Goiânia, IFG Valparaíso, UFJ) contemplam a Educação de Jovens e Adultos ao longo do processo formativo do professor de Matemática. Além disso, essas IES mencionadas ancoram-se em uma formação pautada na concepção crítica de formação docente. Em complemento, conclui-se que a EJA alinha-se às sinalizações deliberadas nos ENEJA, pois a consideram e a vislumbram, como direito. Em relação às demais IES analisadas, não é possível inferir, quais alinhamentos (CONFINTEA, ENEJA, legislação brasileira) se enquadram, em detrimento da ausência da temática EJA nos respectivos PPC/GP analisados.

Com esta lacuna da discussão da EJA no processo de formação de professores de Matemática, torna-se evidente a necessidade de reformulação dos PPC/GP, por parte das IES, a fim de incluir a temática da EJA na formação de professores. Para isso, sugere-se que, essa inserção, seja efetivada através das disciplinas obrigatórias já previstas no ementário dos

PPC/GP. Dessa forma, não haverá necessidade de modificar as disciplinas a serem cursadas. Com pequenos ajustes nos PPC/GP, será possível oferecer ao licenciando em Matemática uma formação que viabilize a discussão sobre a Educação de Jovens e Adultos ao longo de sua trajetória acadêmica. Sobretudo, é importante que a EJA seja compreendida como direito, alinhada às sinalizações contidas nos ENEJA, e que a formação docente esteja ancorada na concepção crítica. Assim, este licenciando terá condições teóricas, práticas, metodológicas e formação política para atuar como professor de Matemática na EJA, conduzindo os estudantes à emancipação e autonomia.

Cabe aqui ressaltar que, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), ao longo dos últimos anos, tem demonstrado um movimento preocupante de retração em relação ao seu papel histórico de interiorização do ensino superior. Em vez de expandir sua presença para as regiões mais remotas e vulneráveis do estado, onde o acesso à educação superior pública ainda é limitado, vem concentrando sua atuação nas regiões centrais, justamente onde já há maior presença de Institutos Federais e Universidades.

Essa sobreposição territorial revela uma ausência de planejamento estratégico e compromete a missão da UEG enquanto instituição pública voltada para a democratização do acesso à formação superior. Ao recuar do interior e das periferias goianas, a universidade deixa de atender populações historicamente excluídas e compromete, especialmente, a formação presencial de professores em regiões onde os cursos privados e a modalidade EaD têm ocupado esse vazio com propostas precárias. É urgente, portanto, que a UEG retome seu compromisso público com o interior goiano, com políticas de expansão territorial que garantam o direito à formação superior de qualidade para todos e todas.

Além disso, é fundamental destacar que, os baixos resultados apresentados pela educação básica no Brasil, refletidos em diversos indicadores nacionais e internacionais, não podem ser dissociados da qualidade da formação docente. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a responsabilidade das instituições de ensino superior privadas, que, em larga escala, têm ofertado cursos de licenciatura com baixa qualidade, estrutura precária e metodologias aligeiradas, especialmente na modalidade a distância. Essas IES, voltadas prioritariamente para o lucro e não para a formação humana e pedagógica, falham em oferecer formação para que os professores sejam capazes de enfrentar os desafios reais da sala de aula.

O resultado é uma formação superficial, que se reverbera diretamente na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes da educação básica. Trata-se de um efeito em cascata: formações frágeis geram atuações pedagógicas limitadas, que

contribuem para a perpetuação de baixos níveis de desempenho e aprofundam as desigualdades educacionais no país.

Diante disso, a responsabilidade pela baixa qualidade da Educação Básica no Brasil recai, em grande medida, atribui-se às instituições de ensino superior privadas, especialmente aquelas corporações que ofertam cursos à distância. Essas organizações educacionais, movidas pela lógica do mercado e do lucro, acabam por expropriar o trabalhador da Educação do acesso ao conhecimento profundo e crítico necessário para a formação plena como professor. Ao privilegiar uma formação superficial, fragmentada e descontextualizada, essas IES privadas contribuem para a reprodução de práticas docentes limitadas e pouco transformadoras, comprometendo o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade e o exercício da profissão docente como espaço de emancipação social.

Por fim, compreender os modelos de formação de professores predominantes no Brasil possibilitou analisar qual modelo contribui para que haja uma formação de professor adequada a uma atuação crítica diante da temática da EJA, como apresentado na primeira seção. Ao analisar as sinalizações das CONFINTEA, ENEJA e a legislação brasileira possibilitou compreender de que modo estas diretrizes influenciaram a elaboração dos PPC/GP dos cursos de Licenciatura em Matemática de Goiás, trazidos na segunda seção. Por isso, a necessidade de avaliar o acesso a formação docente no estado, considerando a distribuição geográfica da IES, o tipo (pública e privada), bem como a forma de oferta do curso (presencial e à distância), demarcado na terceira seção, possibilitou estabelecer um panorama de como a EJA está considerada nos cursos de formação de professores de Matemática em Goiás, demarcado pela última seção.

Diante de todo o cenário exposto, torna-se evidente que a Educação de Jovens e Adultos continua relegada a um papel periférico na formação inicial de professores, particularmente no curso de Licenciatura em Matemática. A persistente ausência de espaço sistemático para a discussão qualificada sobre essa modalidade revela não apenas uma lacuna formativa, mas também uma negligência institucional quanto ao compromisso social da educação. É imperativo que os cursos de formação deixem de tratar a EJA como conteúdo marginal e passem a integrá-la de forma crítica, estruturada e contínua, reconhecendo sua complexidade e sua historicidade.

Espera-se que esta dissertação contribua para o fortalecimento do campo de estudos sobre a formação de professores de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos, ampliando, assim, o rol de discussões sobre o tema. Almeja-se, ainda, que os resultados aqui apresentados sirvam de incentivo ao desenvolvimento de novas investigações, reflexões e

práticas que deem continuidade ao debate e fomentem mudanças nas políticas brasileiras de formação docente voltadas à EJA.

Apêndice

APÊNDICE A - Instituição de Ensino Superior que ofertam o Curso de Licenciatura em Matemática no Estado de Goiás

Quantidade de Cursos	Instituição	Categoria Administrativa	Modalidade	Cidade/Polo
1	Universidade Anhanguera	Privada	EaD	*
2	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Anápolis
3	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Formosa
4	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Goiás
5	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Iporá
6	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Jussara
7	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Morrinhos
8	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Porangatu
9	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Posse
10	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Quirinópolis
11	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	Presencial	Santa Helena de Goiás
12	Universidade Cruzeiro do Sul	Privada	EaD	*

13	Universidade Católica de Brasília	Privada	EaD	*
14	Universidade Federal de Jataí	Pública Federal	Presencial	Jataí
15	Universidade de Uberaba	Privada	EaD	Anápolis
				Aparecida de Goiânia - Vera Cruz
				Aparecida de Goiânia - Setor Garavelo
				Bom Jesus de Deus
				Caiapônia
				Caldas Novas
				Catalão
				Corumbaíba
				Formosa
				Goianésia - São Cristovão
				Goiânia - Jardim América
				Goiânia - Shopping Cerrado
				Inhumas
				Ipameri
Itumbiara				

				Jaraguá
				Jataí
				Luziânia - Centro
				Luziânia - Jardim Ingá
				Mineiros
				Pires do Rio
				Quirinópolis
				Rio Verde
				Silvânia
				Trindade
16	Universidade Paulista	Privada	EaD	Bela Vista de Goiás
				Goianira
				Trindade
				Palmeiras de Goiás
				Itaberaí
				São Luís dos Montes Belos
				Anápolis
				Goiânia
				Senador Canedo
				Aparecida de Goiânia III

				Aparecida de Goiânia - Vila Brasília
				Inhumas
				Goiânia - Beuno
				Goiânia IV - Mangaô
17	Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	Presencial	Goiânia
18	Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	Presencial	Goiânia
19	Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	EaD	Goiânia
20	Universidade Federal de Catalão	Pública Federal	Presencial	Catalão
21	Universidade Federal de Catalão	Pública Federal	EaD	Catalão
22	Universidade Paranaense	Privada	EaD	*
23	Universidade Estácio de Sá	Privada	EaD	*
24	Universidade Luterana do Brasil	Privada	EaD	Itumbiara
25	Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	Privada	EaD	*
26	Universidade Salgado de Oliveira	Privada	EaD	*
27	Universidade Santo Amaro	Privada	EaD	Iporá
				Valparaíso de Goiás

				São Luís dos Montes Belos
				Palmeiras de Goiás
				Goiânia
				Goiatuba
28	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás	Pública Federal	Presencial	Goiânia
29	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Goiás	Pública Federal	Presencial	Valparaíso
30	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano	Pública Federal	Presencial	Urutaí
31	Centro Universitário Leonardo Da Vinci	Privada	EaD	Acreúna
				Águas Lindas de Goiás
				Anápolis
				Aparecida de Goiânia - Jardim Nova Era
				Aparecida de Goiânia - Independência
				Caldas Novas
				Catalão
				Cidade Ocidental
				Cristalina

				Formosa
				Goianésia
				Goiânia - Shopping Cerrado
				Goiânia - Setor Marista
				Goiânia - Jardim Curitiba
				Goiânia - Portal Sul Shopping
				Goiânia - Centro
				Goiânia - Jardim Europa
				Goiânia - Jardim Guanabara
				Goianira
				Goiatuba
				Inhumas
				Itaberaí
				Itapaci
				Itumbiara
				Luziania
				Mineiros

				Novo Gama - Pedregal
				Porangatu
				Posse
				Quirinópolis
				Rio Verde
				Santa Helena de Goiás
				Santo Antônio Descoberto
				São Luís dos Montes Belos
				Senador Canedo
				Trindade
				Uruaçu
				Valparaíso - BR 040
				Valparaíso - Etapa A
32	Centro Universitário Unifecaf	Privada	EaD	Alexânia
				Anápolis
				Aparecida de Goiânia
				Catalão
				Goiânia
				Inhumas
				Ipameri

				Nerópolis
				Planaltina
				Rio Verde
				Valparaíso de Goiás
				Águas Lindas de Goiás
33	Centro Universitário da Grande Fortaleza	Privada	EaD	Anápolis
				Goiânia
34	Centro Universitário Unidom-Bosco	Privada	EaD	*
35	Centro Universitário Ateneu	Privada	EaD	Pires do Rio
				Posse
36	Centro Universitário Alfredo Nasser	Privada	Presencial	Aparecida de Goiânia
37	Centro Universitário de Goiás	Privada	EaD	Goiânia - Atlântico
				Goiânia - Balneário Meia Ponte
				Goiânia - Nova Suíça
				Goiânia - Parque das Laranjeiras
				Anápolis
				Goiânia - Cidade Jardim

				Aparecida de Goiânia
				Ceres
				Cidade de Goiás
				Guapó
				Itaberaí
				Morzalândia
				Petrolina de Goiás
				Porangatu
				São Miguel do Araguaia
				Trindade
				Uruaçu
38	Centro Universitário de Goiás	Privada	Presencial	Goiânia
39	Centro Universitário Facunicamps Goiânia	Privada	EaD	Goiânia - St. Coimbra
				Goiânia - Av. Perimentral
				Santa Helena de Goiás
40	Centro Universitário Fael	Privada	EaD	Anápolis
				Aparecida de Goiânia
				Caldas Novas
				Catalão

				Formosa
				Goianápolis
				Goiânia
				Itaberaí
				Itapaci
				Itumbiara
				Luziania
				Mineiros
				Nerópolis
				Niquelândia
				Planaltina
				Posse
				Rio Verde
				Silvânia
				Valparaíso
41	Centro Universitário Internacional	Privada	EaD	Anápolis
				Aparecida de Goiânia
				Aparecida de Goiânia - Cidade Empresarial
				Trindade
				Goiânia - Vila Canaã

				Goiânia - Parque Amazônia
				Goiânia - Setor Oeste
				Senador Canedo
				Morrinhos
				Caldas Novas
				Goianésia
				Valparaíso
				Niquelândia
				Formosa
				Uruaçu
				Planaltina
				Catalão
				Rio Verde
				Itumbiara
42	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	Privada	EaD	Goianésia
				Goiânia - Sudoeste
				Goiânia - Smart Bueno
				Goiânia - Centro
43	Centro Universitário Anhanguera Pitágora Ampl.	Privada	EaD	*

44	Centro Universitário Universo Goiânia	Privada	Presencial	Goiânia
45	Claretiano - Centro Universitário	Privada	EaD	Anápolis
				Goiânia
				Goianésia
				Rio Verde
46	Centro Universitário SENAC	Privada	EaD	*
47	Centro Universitário Sul-Americana	Privada	EaD	*
48	Centro Universitário UNIBTA	Privada	EaD	Anápolis
				Aparecida de Goiânia
				Aragoiânia
				Campos Belos
				Ceres
				Cristalina
				Goiânia - Jardim Planalto
				Goiânia - Setor Sul
				Minaçu
				Rio Verde
				Senador Canedo
				Uruaçu

				Valparaíso de Goiás
49	Centro Universitário Projeção	Privada	EaD	Águas Lindas de Goiás
				Novo Gama
50	Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto	Privada	EaD	*
51	Centro Universitário União Das Americas Descomplica	Privada	EaD	*
52	Centro Universitário Instituto de Educação Superior de Brasília -	Privada	EaD	Águas Lindas de Goiás
				Anápolis
				Goiânia
				Novo Gama
				Pirenópolis
				Valparaíso de Goiás
53	Centro Universitário FACVEST	Privada	EaD	Paranaiguara
				Luziania
				Goiânia
				Rio Verde
				Formosa
				Aparecidade de Goiânia
				Cocalzinho de Goiás

				Teresina de Goiás
				Anicuns
				Goiânia - Polo Colégio Noroeste
54	Centro Universitário de Desenvolvimento Do Centro Oeste	Privada	Presencial	Luziania
55	Centro Universitário de LINS	Privada	EaD	Anicuns
				Cidade Ocidental
56	Centro Universitário FAVENI	Privada	EaD	Caldas Novas
57	Centro Universitário Cenesista de Osório	Privada	EaD	*
58	Centro Universitário FACUNICAMPS	Privada	EaD	Goiânia - St. Coimbra
				Goiânia - Av. Perimentral
				Santa Helena de Goiás
59	Faculdade Central de Cristalina	Privada	Presencial	Cristalina
60	Faculdades Integradas IESGO	Privada	Presencial	Formosa
61	Faculdade Multivix Serra	Privada	EaD	Aparecida de Goiânia
				Goiânia - Colégio In.

				Goiânia - Jardim América
				Ipameri
				Senador Canedo
62	Faculdade Dom Alberto	Privada	EaD	São Luís dos Montes Belos
63	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Privada	Presencial	Goiânia
* Informação não disponibilizada pelo site da Instituição ou PPC do curso .				