

## ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

*Paula Valdineia Oliarski*  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná*  
*paulaoliarski@gmail.com*

*Leoni Malinoski Fillos*  
*Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná*  
*leonimfillos@hotmail.com*

### **Resumo:**

O presente artigo traz os resultados de um estudo que teve por objetivo investigar as perspectivas de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas percepções sobre o ensino e aprendizagem da Matemática. Em específico, buscou-se traçar o perfil dos estudantes e identificar semelhanças e diferenças da prática pedagógica no ensino regular e na EJA, sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica. Os dados foram coletados por meio da observação de aulas e de um questionário aplicado a uma turma de EJA de ensino médio, de uma escola do sul do Paraná. Os resultados indicam que os alunos investigados são trabalhadores, com bagagens culturais variadas, que buscam na escola a oportunidade de melhorar suas condições de vida. A maioria apresenta reflexos de rejeição em relação à Matemática, contudo, na EJA, sente-se acolhida, gosta de estudar Matemática, considerando-a essencial para a vida e para o trabalho.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; ensino regular; Educação Matemática.

### **1. Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que contempla os níveis fundamental e médio e potencializa a jovens, adultos e idosos o retorno ou o início de seus estudos. Segundo a LBD 9394/96, essa modalidade de ensino deve atender aos interesses e às necessidades daqueles que não tiveram acesso ou continuidade do ensino na idade adequada, buscando a superação dos processos de exclusão e marginalização social daqueles que estiveram distantes do processo educacional (BRASIL, 1996).

O acesso a esta modalidade de ensino é gratuita, assegurado na Constituição Federal de 1988, pelo artigo art. 208, inciso I, que afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Uma das disciplinas curriculares obrigatória na EJA é a Matemática, que precisa ser trabalhada no sentido de contribuir de modo significativo e insubstituível na formação de indivíduos independentes, críticos e criativos. Isso significa que jovens e adultos dessa modalidade de ensino devem desenvolver a capacidade de usar a Matemática para analisar e resolver situações problemáticas, raciocinar e comunicar, interpretar as mais variadas situações e tomar decisões fundamentadas relativas à sua vida pessoal, social ou familiar (SKOVSMOSE, 2000; 2007).

Nessa perspectiva, esse artigo busca trazer reflexões sobre a prática pedagógica da EJA, em particular da disciplina de Matemática, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem na compreensão dos desafios do cotidiano dessa modalidade de ensino. O estudo teve por objetivo geral investigar as perspectivas de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas percepções sobre o ensino e aprendizagem, em particular em relação à Matemática. Em específico, buscou-se traçar o perfil dos estudantes de uma turma do Ensino Médio da EJA e identificar semelhanças e diferenças da Matemática trabalhada no Ensino Regular e no Ensino da EJA na visão dos estudantes.

## 2. Um olhar sobre o ensinar e aprender Matemática na EJA numa perspectiva crítica

Aprender Matemática é um direito básico de todos. Segundo o Caderno de Orientações Didáticas para Educação de Jovens e Adultos – Matemática (2010, p. 27), “a EJA tem como princípio fundamental a formação do aluno, possibilitando o acesso à cultura e ao conhecimento científico”, o que inclui uma formação Matemática democrática que “busca caminhos que favoreçam a integração diante da discriminação, de forma a desenvolver o pensamento crítico no processo de análise sobre as injustiças sociais, as desigualdades e os conflitos interétnicos” (SÃO PAULO, 2010, p. 25).

Ramos (2011) destaca, para tanto, o movimento da Educação Matemática Crítica, conforme proposto por Skovsmose (2007), como um modo de olhar o ensino e a aprendizagem na EJA. Tal movimento tem preocupações fundadas na formação para a democracia e para a cidadania, a partir de suas implicações sociais e políticas. A ideia central é que “a educação não deve servir como reprodução passiva de relações sociais e de poder existentes” (p. 40), mas sim, deve trazer para o debate as responsabilidades que nos cabem acerca da função sociopolítica da Matemática (RAMOS, 2011).

De acordo com Skovsmose (2007), a Educação Matemática Crítica não é uma metodologia de ensino, tão pouco é uma resposta para tudo. Ela pode ser vista como uma preocupação, uma expressão de incerteza tanto sobre a Matemática quanto sobre a Educação Matemática. Está ligada aos diferentes papéis que a Educação Matemática pode desempenhar em um contexto sociopolítico particular e se preocupa com os aspectos políticos da Educação Matemática, ou seja, com o engajamento social e com o desenvolvimento da consciência crítica sobre o conhecimento matemático.

Skovsmose (2007) pontua que a Matemática não é somente um assunto a ser ensinado e aprendido, mas um assunto sobre o qual é necessário refletir.

A função social da educação matemática não pode ser caracterizada simplesmente em termos positivos ou negativos. Afirmar que o papel da educação matemática é crítico, significa que ela deveria ser associada aos ‘horrores’ e ‘maravilhas’ na arena educacional (SKOVSMOSE, 2007, p. 214).

No entender de Ramos (2011), a Educação Matemática Crítica (EMC)

[...] se ocupa de algumas questões/desafios sobre Educação Matemática, educação e sociedade. Ela procura discutir aspectos sociais e políticos da Matemática. Discute questões relativas à função socioeconômica da EM que perpassa pela falta de igualdade e justiça social. Prima por uma educação que propicie aos estudantes visões sobre justiça social, igualdade e autonomia. Traz para a reflexão perguntas do tipo: de que maneira é possível estabelecer uma educação para justiça social numa sociedade injusta? Essa questão se apresenta como um dos desafios da EMC.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, Ramos (2011) destaca seis elementos, considerados como essenciais para uma Educação Matemática Crítica: 1) os *interlocutores da ação educativa*, que são os alunos, o centro do processo de aprendizagem; 2) a *relação dialógica*; 3) os *conteúdos de ensino*; 4) os *saberes dos estudantes* adquiridos fora do espaço escolar, que precisam ser reconhecidos nas relações sociais; 5) a *problematização* e 6) o *professor*, que deve estar disposto a sair da zona de conforto, na qual conhece todas as respostas, e adentrar num universo repleto de incertezas.

Ramos (2011) complementa ainda que os profissionais da educação “precisam refletir sobre suas práticas pedagógicas. Refletir sobre os objetivos, as responsabilidades, as perspectivas, enfim, sobre o sentido de ensinar e aprender na EJA.” (p. 266). Espera-se, assim “que seja garantido ao adulto e jovem trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão num país com tantas diferenças sociais” (p. 267).

### 3. Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo se enquadra na modalidade de pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, pois “engloba a idéia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2006, p. 106). Além de registrar, analisar e interpretar os fenômenos, a intenção foi identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para a ocorrência dos fenômenos, neste caso, as perspectivas dos estudantes da EJA e suas percepções sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática nas modalidades regular e EJA.

As questões que nortearam o processo investigativo do estudo foram: Quem são os alunos da EJA? Qual a visão que os alunos possuem em relação à Matemática trabalhada na EJA e a Matemática ensinada no ensino regular? Que relações os conhecimentos produzidos em contextos extraescolares possuem com os conhecimentos matemáticos escolares na visão dos alunos?

Na busca de respostas para tais questões foram acompanhadas 12 h/a numa turma de ensino médio da EJA de uma escola da região sul do estado do Paraná e foi aplicado um questionário, com perguntas abertas, a 18 alunos da referida turma. As questões buscavam elementos para traçar um perfil dos alunos investigados, como idade, estado civil, profissão, número de filhos, motivo que os levaram a parar de estudar, motivo que os fizeram retornar à escola, tempo de frequência no ensino regular e tempo que deixaram de frequentar a escola. Também estavam direcionadas a investigar questões relacionadas à Matemática, tais como, importância dos conteúdos matemáticos em suas vidas, metodologias utilizadas pelos professores e facilidades e dificuldades na aprendizagem da disciplina, tanto no ensino regular quanto na EJA.

## 4. Resultados e discussões

### 4.1. Quem são eles?

Os alunos da EJA caracterizam-se principalmente pela faixa etária; são jovens, adultos e idosos com bagagens culturais variadas, como idades, origens, experiências profissionais, ritmos de aprendizagem e visões de mundo diferentes. Ao chegar à sala de aula trazem uma bagagem de conhecimento que foi construída muitas vezes de maneira informal, ou seja,

[...] sua família, a comunidade onde vive, em seu trabalho e sua religiosidade permitiram-lhe construir um sem-número de saberes. Cabe ao professor descobrir qual é esse corpo de conhecimentos, feito de pura experiência e percepção, para a

partir dele convidar seus alunos a acederem outras formas de pensar, explicar, fazer e agir (BRASIL, 2006, p.7).

De acordo com a pesquisa realizada, os alunos que frequentam a EJA no ensino médio na escola investigada, estão na faixa etária de 18 a 57 anos, sendo dez com idade entre 18 e 23 anos. Do total, 50% são solteiros e 44% não possuem filhos. O questionário também apontou que 61,1% desses alunos são trabalhadores das mais diversas profissões, como babá, empregada doméstica, lavrador, motoboy, estagiária, agentes educacionais em escola e trabalhador autônomo, sendo que 22% dos alunos declararam que estão desempregados.

Esses resultados demonstram que o maior grupo de alunos é composto por jovens que deixaram de estudar por algum motivo, mas que têm interesse em concluir os seus estudos, principalmente porque se deparam com um ambiente profissional mais exigente e concorrido, além de outros fatores que influenciam na decisão destes jovens de retornar a escola, como o fator socioeconômico.

Os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consome, de modo geral, apenas o básico a sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os tem) (BRASIL, 2006, p. 25).

A precoce imersão no mundo de trabalho e a vida em sociedade fazem com que os alunos, na maioria das vezes, trabalhadores que nunca estudaram ou que tiveram que parar de estudar para sustentar suas famílias, tragam consigo uma visão de mundo norteadas pelos saberes do cotidiano.

Desse modo, deve-se reconhecer este jovem estudante da EJA como um sujeito cuja história não é a mesma de outros jovens da mesma idade. Eles trazem uma bagagem de conhecimentos que precisa ser compreendida e valorizada. É preciso saber como vivem, considerar suas experiências, que caminhos percorreram e onde desejam chegar a fim de que a Matemática tenha significado para eles. Pois, como pondera Skovsmose (2007, p. 76), “considerando os horizontes futuros dos estudantes, a educação matemática crítica torna-se a pedagogia da esperança”.

#### **4.2. Por que deixaram a escola e por que voltaram para a EJA?**

O quadro obtido a partir do questionário indica que o tempo que os alunos deixaram de frequentar a escola foi entre 6 meses e 33 anos. Onze deles deixaram de estudar até por 10

anos, três deles deixaram de estudar entre 18 e 20 anos, dois por 30 anos e um aluno deixou de frequentar a escola por 33 anos.

Quando questionados sobre os principais motivos que os impossibilitaram de concluir os estudos no ensino regular, as principais causas apontadas foram: reprovação ou atraso, necessidade de trabalhar, gravidez na adolescência, cuidar da família, falta de condições financeiras, difícil acesso, imaturidade e falta de incentivo familiar. Ou seja, abandonaram a escola “por diversos fatores de ordem social e econômica, mas também por se sentirem excluídos da dinâmica de ensino e aprendizagem [...] há ainda as dificuldades relativas à formação de professores em geral” (BRASIL, 2002, p. 13).

Para Skovsmose (2006), os obstáculos de aprendizagem não devem ser buscados somente no passado da pessoa, mas também nas oportunidades que o sistema social e político torna possível a ela. “Quando uma sociedade rouba o futuro de alguns grupos de educandos, então, esta também rouba os estímulos de aprendizagem. Um futuro roubado pode ser a mais brutal forma de obstáculos para aprendizagem” (p. 111).

Sobre a formação de professores, um dos alunos entrevistados aponta que, além de desistir dos estudos pela distância até a escola, o motivo do abandono escolar foi a falta de vontade de estudar devido ao despreparo dos professores. Em suas palavras, “*os professores do ensino regular preferem cumprir o calendário do que explicar melhor o assunto abordado*”.

Nota-se, nesse sentido, a importância da formação adequada do professor, pois muitas vezes os licenciandos concluem o ensino superior sem saber como trabalhar com alunos da EJA ou sem ao menos saber do que se trata a EJA. Como enfatiza Corôa (2006, p. 34), “as universidades têm o dever ético, político e social de dedicar uma parte de sua matriz curricular ao preparo do professor que vai trabalhar na educação de jovens e adultos, incluindo os professores de matemática” (CORÔA, 2006, p. 34).

Dentre os principais motivos que levaram os alunos a procurar a Educação de Jovens e Adultos, foram apontados: ter reconhecimento e respeito, chegar ao ensino superior, praticidade no ensino, conseguir melhores oportunidades de emprego, qualificação, concluir o ensino médio em um período menor, melhorar como cidadãos, meio de conseguir o diploma, idade inadequada para cursar o ensino regular.

Quando questionados se consideram os estudos necessários para a melhoria de vida, 100% dos alunos responderam que sim, sendo dez das respostas relacionadas ao mercado de trabalho, com a justificativa de se obter uma melhor profissão, aumento do salário ou

promoção por meio dos estudos. Outras justificativas foram à convivência, adaptação ao mundo atual, aprimorar os conhecimentos, reconhecimento social, facilitar o dia a dia.

Ramos (2011) salienta que as expectativas dos estudantes não podem ser ignoradas, pois as ações de um indivíduo emergem no modo como ela visualiza suas possibilidades. “Enquanto houver expectativas e esperanças, haverá a possibilidade de os estudantes estabelecerem a aprendizagem como ação e colocarem suas intenções na aprendizagem” (p. 116).

### 4.3. Quais as percepções sobre o ensino e aprendizagem de Matemática?

Em relação ao uso da Matemática em suas profissões e no cotidiano e como a utilizam, apenas dois alunos relataram que não fazem uso da mesma e outros dois afirmaram que nem sempre a utilizam. Assim, 88,8% afirmam usar a Matemática em sua vida, justificando no seguinte contexto:

**Aluno B:** “Com as receitas de bolo tem cálculo de matemática e a hora também.”

**Aluno K:** “Tenho que contar a quantia de quilos da merenda escolar que eu uso.”

**Aluno C:** “Utilizo números o dia inteiro, faço cálculos e uso bastante porcentagem, enfim criei intimidade com os números.”

**Aluno Q:** “Cálculo o salário (INSS, FGTS). Contas como: água, luz (porcentagem) de impostos ou a diferença.”

Pompeu (2011) ressalta, por outro lado, que muitos alunos questionam a necessidade de alguns conteúdos da Matemática ensinados na escola, atribuindo apenas uma conotação utilitarista. É importante, segundo a autora, “destacar o papel da Matemática como ferramenta de utilidade em atividades diárias”, porém, é preciso também advertir que a disciplina “tem sua função formativa no desenvolvimento de estruturas do modo de pensar e do raciocínio lógico e dedutivo” (POMPEU, 2011, p.102), além de seu aspecto político, ligado à democracia e à formação cidadã dos indivíduos (SKOVSMOSE, 2007).

Sobre a relação que tiveram com a Matemática no ensino regular apenas cinco alunos apontaram em suas respostas que gostavam de estudar a matéria, indicando que tinham interesse pelos conteúdos e por desafios matemáticos. Um dos alunos respondeu que dependia do professor ele gostar ou não da disciplina. Entre os doze alunos que responderam que não gostavam de estudar Matemática no ensino regular, destacam-se as seguintes justificativas:

**Aluno E:** “Eu não entendia a matéria, não levava a sério, e por muitas vezes não me acertava com o professor, e isso e outros fatores fizeram com que não gostasse.”

**Aluno Q:** “Conseguia entender pouco, mas na verdade não tinha interesse, ia a escola porque a mãe mandava.”

**Aluno B:** “Porque era muita bagunça na aula de matemática, então não dava pra entender nada. A professora não explicava direito.”

**Aluno C:** “Achava muito difícil e vivia brigando com a professora, então não fiz questão de aprender.”

**Aluno N:** “Dificuldades na matéria, não entendia. No regular eu via a matemática como uma matéria chata e não muito importante.”

**Aluno F:** “Depende muito do professor, no primário eu ia bem, no fundamental só na 7ª série eu gostava porque o professor era bom e conseguia entendê-lo e agora no EJA também consigo entender bem. A professora explica bem explicadinho e quantas vezes for preciso.”

Ao descreverem como eram as aulas de Matemática as respostas dos alunos ficaram igualmente divididas: oito alunos classificaram as aulas como boas e oito deles consideram as aulas ruins, sendo que dois alunos não opinaram ou não se recordam de como eram as aulas. A partir das falas dos alunos podemos observar que essa classificação está diretamente associada aos professores e suas metodologias, bem como a indisciplina em sala de aula:

**Aluno C:** “eu não gostava por que vivia brigando com a professora, ela era muito louca, ai eu nunca consegui aprender com ela, mas isso foi de 5ª a 8ª série.”

**Aluno B:** “Só bagunça, quem queria estudar não conseguia.”

**Aluno O:** “Eram boas. Com explicações, provas e trabalhos.”

**Aluno P:** “Naquela época era bom. Ela trazia materiais para explicar a matéria.”

**Aluno I:** “Eram boas eu tinha uma professora que eu amava.”

**Aluno H:** “Sempre foram ótimas, tive ótimos professores de matemática.”

**Aluno R:** “Bastante produtivas, pois a professora era bem clara e a turma aprendia com facilidade.”

**Aluno N:** “Chata, não tinha professor com vontade de ensinar (individualmente pela dificuldade).”

**Aluno Q:** “Tediante. Péssimo professor. Muita bagunça.”

Podemos notar assim que a Matemática é vista por muitos alunos como uma disciplina difícil de ser aprendida quando comparada com as demais. Para Skovsmose (2000), isso se deve, em geral, à forma como a Matemática tradicionalmente vem sendo trabalhada, caracterizada pelo paradigma do exercício, ou seja, na qual o professor expõe o conteúdo no quadro, explica as definições, dá exemplos e, em seguida, aplica uma lista de exercícios extraídos de livros didáticos.

Contrapondo-se a esse paradigma, o autor sugere que as aulas sejam desenvolvidas em cenários de investigação, no quais a Matemática seja problematizada, discutida, refletida e que os conteúdos sejam trabalhados com foco na realidade social, nos quais os alunos sejam “convidados a se envolverem em processos de exploração e argumentação justificada” (SKOVSMOSE, 2000, p. 66).

Na pesquisa realizada, considerando a Matemática trabalhada no ensino da EJA, 100% dos alunos responderam que gostam da disciplina e justificam dizendo: porque estão conseguindo aprender o conteúdo; os conteúdos são melhores explicados; o desempenho das



aulas são maiores; estão levando a sério os estudos; porque as aulas são proveitosas, a professora é clara e domina o conteúdo.

Os dados demonstram que os alunos da EJA consideram a disciplina essencial para a aprendizagem e devido à maturidade percebem a necessidade de se apropriar dos conteúdos, prestando atenção nas aulas e se dedicando na execução das tarefas. Os dados revelam também que os alunos se sentem mais familiarizados nas turmas da EJA, ou seja, se identificam melhor com o espaço de aprendizagem, o que favorece o desempenho escolar destes alunos.

Ao descreverem como são as aulas de Matemática na EJA as respostas foram todas positivas, de modo que os alunos demonstram gostar das aulas e da metodologia apresentada pela professora. Mais uma vez as justificativas estão relacionadas à metodologia da professora, em que os alunos destacam as aulas práticas. Os alunos descrevem as aulas da seguinte maneira: não há indisciplina, os conteúdos aplicados são bem trabalhados, a professora relaciona o conteúdo com situações do cotidiano, a turma é animada, as aulas são dinâmicas, bem explicadas, produtivas e criativas.

Considera-se, assim que a professora da turma tem trabalhado numa perspectiva que se aproxima da Educação Matemática Crítica, pois tem garantido espaço para que os alunos possam pesquisar, levantar hipóteses, formular questões e compartilhar a responsabilidade pela aprendizagem com o professor, bem como assumir o processo de exploração, procurando explicações (RAMOS, 2011).

Quando questionados se consideram o ensino da Matemática na EJA pior, igual ou melhor que no ensino regular, dois alunos responderam que consideram igual, sendo que um deles afirmou “*Depende: melhor para aprender. Pior porque vemos menos conteúdo que no ensino regular e temos menos tempo para aprender*” (Aluno J). Os demais alunos consideram o ensino da Matemática na EJA melhor que no ensino regular porque: apenas adultos participam da EJA, os alunos possuem interesses em aprender; o respeito em sala de aula é maior; o ensino é dividido por matérias e não por séries.

Considerando, assim, os pressupostos da Educação Matemática Crítica, destaca-se a necessidade de que as salas de aula na EJA constituam-se em ambientes democráticos, onde preponderem: o diálogo entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, constantes questionamentos e indagações e reação às contradições (RAMOS, 2011). Também que sejam espaços de propiciem aos estudantes reflexões sobre justiça social, igualdade e autonomia.

Para finalizar, solicitamos para que os alunos destacassem algo marcante em relação às aulas de Matemática no ensino regular como metodologias, postura do professor, aula diferenciada, etc.

**Aluno R:** *“Lembro que a professora Marissa era bastante simpática e ajudava muito quem tinha dificuldade.”*

**Aluno J:** *“Com certeza a prof. Olivia marcou me fazendo escrever em letra de forma (a, b, c, d, e, f...) e um número em cada quadrado do caderno.”*

**Aluno P:** *“Quando ensinou as horas no relógio ensinou cantando tic-tac, tic-tac, meu relógio faz assim tic-tac, sempre faço assim.”*

**Aluno A:** *“Eu lembro que tinha uma professora que chegava na sala e falava: ‘já estou descontando 2 pontos de quem não fecha o bocão e vira pra frente’.”*

Percebemos assim, que simples atitudes podem marcar a vida de um aluno, tanto de forma positiva, como negativa. Em geral, porém, professor marcante é aquele que se preocupa com os alunos e assume sua tarefa com dedicação e compromisso. Com afirma Paulo Freire (1998, p. 47), “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno o simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à formação do educando por si mesmo”.

## 5. Considerações Finais

O objetivo principal deste estudo foi refletir e analisar o modo como os alunos veem a Matemática trabalhada pelos professores no ensino regular e na EJA. Buscamos traçar um perfil dos alunos investigados e apontar as semelhanças e diferenças percebidas por estes alunos em relação às diferentes modalidades de ensino e refletir sobre os conhecimentos pré-adquiridos por eles em suas experiências de vida, seja dentro ou fora da sala de aula.

A partir dos questionários e da observação realizada na turma pode-se constatar que se tratam de alunos trabalhadores, de idades diversas e variadas bagagens culturais, origens, experiências profissionais, ritmos de aprendizagem e visões de mundo diferenciadas. Suas falas demonstram as lutas diárias que já enfrentaram e que ainda enfrentam para levar adiante os estudos, porém, nota-se uma grande dedicação e perseverança por parte deles. Os motivos que os levaram a deixar o ensino regular são diversos, como defasagem idade/série, ingresso precoce no mundo do trabalho, gravidez na adolescência, falta de estímulo, porém o motivo comum de regresso aos estudos é a esperança de encontrar nos estudos a oportunidade de melhoria de vida.

Quanto à disciplina de Matemática pode-se observar um histórico de rejeição por parte dos alunos. A maioria relata que em seus percursos escolares não gostavam da matéria,

devido à dificuldade na aprendizagem, sucessivas reprovações, indisciplina, metodologia inadequada dos professores e dificuldade de entendimento dos conteúdos.

Na EJA, entretanto, afirmaram que se sentem acolhidos e respeitados por professores e colegas. A maioria gosta de estudar Matemática e considera a disciplina essencial para a vida e para o trabalho. Conclui-se, também, pela observação da turma, que são alunos dedicados, com objetivos de vida já formados, que buscam no ensino da EJA obter reconhecimento/respeito e principalmente reverter o seu histórico de exclusão, que limita seu acesso a diversos ramos profissionais e sociais.

Nesse sentido, a Matemática pode contribuir de modo significativo, auxiliando na formação de indivíduos, críticos, autônomos e participativos, conforme propõe o movimento da Educação Matemática Crítica. É preciso, no entanto, lançar um olhar diferenciado sobre os alunos da EJA, pois se tratam de sujeitos com experiências de vida e conhecimentos matemáticos adquiridos ao longo de suas vivências cotidianas, fator relevante que deve ser levado em consideração ao se trabalhar com alunos jovens, adultos e idosos.

## 6. Referências

BICUDO, M. A. V. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (de 20 de dezembro de 1996). Lei Nº 9394. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cadernos EJA 2: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRUNELLI, Osineia Albina. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso: Instituto de Educação. Cuiabá (MT), 2012.

CORÔA, Renata Paixão. **Saberes construídos pelos professores de Matemática em sua prática docente na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado). – Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

POMPEU, Carla Cristina. **A Experiência Escolar de Jovens e Adultos e a Sua Relação com a Matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2011.

RAMOS, Elenita Eliete de Lima. **Propondo práticas e desafiando certezas (tese): um estudo em turma do PROEJA numa perspectiva de Educação Matemática crítica.** Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, SC, 2011.

SÃO PAULO. **Caderno de Orientações Didáticas Para EJA Matemática – Etapas Complementar e Final/** Secretaria Municipal da Educação. Prefeitura do Município de São Paulo. Diretoria de Orientação Técnica, 2010.

SKOVOSMOSE. Ole. Cenários para investigação. **Bolema** – Boletim de Educação Matemática. Rio Claro, n. 14, p. 66 – 91, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Crítica: incerteza, matemática, responsabilidade.** São Paulo: Cortez, 2007.