

AS DUAS FACES DA MOEDA: UMA CONVERSA COM PROFESSORES DE MATEMÁTICA E EDUCANDOS DA EJA

Patrícia Ferreira dos Santos
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Patricia_26_santos@hotmail.com

Vânia Cristina da Silva Rodrigues
Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Vaniacs.rodrigues@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que apresenta uma reflexão no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Trazemos as vozes de dois atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, os educandos e os professores de matemática. Buscamos compreender esta modalidade de ensino, a partir destes atores, no que tange à formação de professores, aos conteúdos matemáticos trabalhados e suas expectativas futuras. Para tanto, nos fundamentamos numa pesquisa de caráter qualitativo. Os dados foram levantados por meio de entrevistas semiestruturadas e a exploração foi realizada por meio da Análise de Conteúdo. Encontramos indícios de que ainda falta uma formação específica para os profissionais da EJA, entre outros fatos, percebemos que os sujeitos envolvidos trazem consigo algumas concepções sobre a EJA, principalmente uma concepção tradicional de conhecimento que se tem mostrado inadequada para dar conta da modalidade e das necessidades de aprendizagem desse grupo.

Palavras-chave: EJA; Matemática; Ensino-aprendizado; Formação de professores;

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreendida fundamentalmente como substitutiva da Educação Básica para os que não a obtiveram na época adequada. Desse modo, guarda semelhança com a educação escolar em relação às finalidades e a estrutura. Ainda que a legislação brasileira reconheça a especificidade EJA, estabelecendo padrões mais flexíveis para o seu funcionamento, organização curricular, formas de avaliação e permitindo modalidades de educação a distância, ela esteve durante a maior parte de sua história relacionada de modo restrito à alfabetização e, sob forte influência de duas concepções distintas. Uma delas é a educação compensatória, orientada para recuperar o “atraso” educativo de pessoas que não puderam estudar em idade “própria”, com fortes traços do modelo e formato da educação regular. A outra é a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedade, fundadas no pensamento de Paulo Freire e das experiências do campo da educação popular.

Ainda que, atualmente, nos discursos oficiais, a EJA tenha ganhado centralidade no conjunto das prioridades do governo federal, com a incorporação de recursos para o

financiamento desta modalidade de ensino no FUNDEB¹, observa-se um tímido avanço na oferta de vagas nos sistemas de ensino públicos. Quando se toma a EJA como uma modalidade da esfera de ação do Estado, constatam-se, em grande medida, as descontinuidades entre o proclamado no campo legal e nas políticas públicas, e a sua concretização. Nesse contexto, muito tem se discutido sobre formação de professores, currículo, metodologias, didática, dentre outros. Como consequência várias propostas têm sido elaboradas, a fim de subsidiar um novo modo de construção do saber, o qual não visa mais um conjunto de disciplinas, onde uma é mais importante que a outra e sim um conjunto de capacidades a serem construídas pelos alunos ao longo de sua formação (BRASIL, 2002).

Uma das indicações levantadas e que merece atenção refere-se à necessidade de se pensar numa educação crítica, voltada não somente ao mercado de trabalho, mas, também para a formação humana. Pinto (2010, p.65), discute essa questão e a relaciona diretamente com as categorias que definem o modo crítico de pensar, destacando a

[...] *objetividade*: (caráter social do processo pedagógico), *concretidade* (caráter vital da educação como transformação do ser do homem), *historicidade* (a educação como processo) e *totalidade* (educação como ato social que implica o ambiente íntegro da existência humana, o país, o mundo e todos os fatores culturais e materiais que influencie sobre ele).

O autor ressalta que essa concepção crítica é única quando se trata de funcionalidade e utilidade, pois pode conduzir o homem a realizar mudança no que diz respeito a sua realidade. Estas discussões permeiam todas as modalidades de ensino, inclusive a EJA. Existe uma intensa preocupação quanto ao processo de ensino/aprendizagem destes sujeitos. Martins (2006, p.3) ressalta que no país, segundo fontes do Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE), “[...] o analfabetismo atinge cerca de 16 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade”, fato que justifica uma preocupação e um olhar mais atento para este segmento de ensino.

Diante desta problemática e pensando no nosso campo de atuação, Licenciatura em Matemática, buscamos levantar elementos que possam subsidiar a reflexão dos professores de matemática atuantes nesta modalidade de ensino quanto a sua prática pedagógica, para tanto consideraremos as vozes de dois atores envolvidos com a EJA, educandos e professores de matemática, concebemos estes sujeitos como intérpretes de suas ações sociais em nossa

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

abordagem. Assim, o presente trabalho orienta-se pela seguinte questão: *Que compreensão os professores de matemática e os educandos da EJA tem desta modalidade de ensino?* Pretendemos dar voz aos sujeitos da EJA, com o intuito de que estes tenham a oportunidade de manifestarem suas opiniões, ideias, concepções, frustrações, angústias, dentre outros, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem que desfrutaram durante sua permanência na EJA.

2. Situando em um contexto histórico

Vários foram os caminhos trilhados no Brasil em prol de uma educação de qualidade para jovens e adultos. Caminhos estes que foram marcados por relações entre Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais. Muitos aspectos presentes hoje no contexto escolar, e que na maioria das vezes não compreendemos, foram construídos historicamente. Dessa forma, concordamos com Sampaio (2009, p.25) quando ela destaca que

é fundamental a necessidade de reconhecer que se trabalha com pessoas cujos direitos têm sido historicamente negados. Para isso é preciso: conhecer a história da EJA e a história das lutas do povo brasileiro em seus movimentos sociais; compreender que a marginalização deste público requer atenção especial à auto-estima e dá o tom de uma educação fora do padrão, que necessita de adequação da escola e do trabalho pedagógico do professor à vida e às necessidades do aluno adulto, que são diferentes da criança; reconhecer e valorizar os alunos como sujeitos, capazes não só de aprender, mas de administrar sua vida e sua sobrevivência pessoal e familiar, participar ativamente da comunidade com autonomia, sem vê-los como receptores passivos da assistência e do favor alheios; perceber que a proposta pedagógica praticada na sala de aula influencia diretamente no envolvimento dos alunos na aprendizagem e na superação de suas dificuldades, desafiando-os positivamente a aprender e incentivando-os a querer retornar todos os dias.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem na exclusão escolar uma das características predominantes dos sujeitos. Trata-se na maioria das vezes de pessoas que buscam a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino (OLIVEIRA, 2005), boa parte com uma passagem curta e não sistemática pela escola. Quanto aos jovens, estes têm sido incorporados à EJA recentemente, porém, como os adultos, são também excluídos da escola. Todavia, eles são agrupados em fases mais adiantadas de escolaridade, demonstrando maiores chances de concluírem o ensino fundamental e médio, mesmo diante dos altos índices de abandono escolar apresentado pelo público da EJA. Desse modo, entendemos que este segmento de ensino tem algumas características peculiares referentes a seus sujeitos, caracterizando-a como uma modalidade de identidade própria e que se distingue substancialmente dos outros segmentos do ensino regular. Assim “um dos

grandes desafios docentes consiste em compreender as múltiplas identidades de seus educandos e perceber que elas atuam segundo o contexto e as condições”. (PAULA E OLIVEIRA, 2011, p.45).

Durante as últimas décadas a EJA passou por muitas mudanças, com importantes conquistas na legislação. Porém é difícil fugir da conclusão de que essa modalidade de ensino está relegada ao segundo plano na agenda dos governantes e da própria sociedade. Os especialistas são unânimes em afirmar que a única forma de melhorar os indicadores é respeitar as especificidades desse público. Costa e Oliveira (2011, p. 121) ressalta que muitos ainda se pautam no discurso de que a EJA é uma forma de alfabetizar jovens e adultos, que por algum motivo, não conseguiram terminar seus estudos no tempo devido. Nesta vertente acabam associando a EJA à escolarização compensatória, a qual através de medidas políticas e pedagógicas visa compensar as deficiências escolares destes sujeitos nos tempos de crianças. Mas, as autoras inspiradas por Ireland (2009) advertem que esta concepção é errônea, uma vez que a alfabetização, apesar de importante, não é a única fase do processo de escolarização. Dessa forma o ensino ofertado pela EJA, deve ser pautado numa educação crítica, elaborada e direcionada as especificidades dos estudantes, abrindo, assim possibilidades de construção de conhecimento realmente relevante e significativa à formação destes sujeitos. Para tanto é importante que se conheça este contexto e assim possa se desenvolver abordagens capazes de mapear e compreender a complexidade dessa realidade, desvelando, principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres em condições determinadas pela exclusão (PAULA e OLIVEIRA, 2011, p.47).

3. O Ensino de Matemática e a EJA

Compreendemos que a área de conhecimento em questão é indispensável e extremamente importante no dia a dia de homens e mulheres, pois através dela os cidadãos têm a oportunidade de compreender e transformar o mundo a sua volta, estabelecendo relações qualitativas e quantitativas, resolvendo situações problemas além de pensarem matematicamente. Mas, lamentavelmente, observamos que mesmos os conteúdos básicos da disciplina são de difícil entendimento, os educandos encontram dificuldades para relacionarem os conteúdos ao seu cotidiano. Acreditamos que isso aconteça devido à forma como o ensino de matemática vem sido apresentado nas escolas, sendo realizado de forma mecanizada baseada em técnicas de memorização, sendo transmitido aos alunos como ciência exata, pronta e acabada a qual se baseia em fórmulas que devem ser decoradas. Com isso a

matemática passa a ser vista, por muitos, como uma disciplina inacessível e de difícil compreensão (BEZERRA, 2011). Ogliari (2008, p.21) ressalta ainda que, “concretizar a Matemática, tirando-a da abstração, é envolvê-la na sua construção e comunicação com a realidade, é torna-la uma ciência de uso cotidiano ao alcance de todos, democratizando esse conhecimento”.

A nosso ver o ensino de Matemática, para ser significativo, necessita ser incorporado aos interesses sociais dos indivíduos, uma vez que se pretende educar de forma crítica e democrática, a fim de que todos possam participar, discutir e refletir as diversas influências que esta disciplina exerce no seu dia a dia. Neste ponto de vista “a educação crítica visa construir, em consonância com pressupostos construtivistas, os conhecimentos matemáticos em meios sociais, trabalhando com problemas reais, e não por meio de simulações da realidade para ilustrar aplicações” (OGLIARI 2008, p. 21). O autor ressalta que para construir uma postura crítica no ensino e aprendizado, são necessários três pontos chaves: (i) formação de competências críticas, (ii) contextualização social dos conteúdos e (iii) envolvimento de problemas que vão além do contexto educacional. Para ele os principais pontos da educação crítica deixam a entender que os problemas contextualizados com a sociedade possibilitam a formação de competências críticas que vão ao encontro de problemas vivenciados na realidade.

Valorizar o conhecimento que o educando adquiriu ao longo das experiências vivenciadas durante toda a sua vida, é um ponto de partida e é também um pressuposto da escolarização da educação de jovens e adultos para iniciar o processo de apreensão do conhecimento propriamente dito. Dessa forma não podemos desconsiderar os conhecimentos prévios e a realidade vivenciada pelos educandos, sua cultura, sua diversidade e os valores que lhes são atribuídos, pois, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1994, p. 30). Diante do exposto é certo que a construção do saber deve “partir” da realidade do educando, no entanto, devemos tomar certo cuidado, porque muitas vezes este “partir” é entendido como ficar na realidade do educando, quando na verdade, o indicado é que os assuntos e temas nasçam da realidade, da curiosidade dos educandos, mas, que no trabalho de sala de aula este universo se amplie para novas questões (FREIRE, 1994). Com base nestas considerações é fundamental refletir e analisar que ações pedagógicas devem ser adotadas para essa modalidade de ensino. As práticas educativas que contribuem para a construção do conhecimento devem ser diferenciadas das usuais, trabalhadas nos ensinamentos fundamental e

médio. Porém, da mesma forma, deve subsidiar a formação desses estudantes como cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir e transformar o mundo à sua volta, seja no mercado de trabalho, na vida pessoal e/ou na vida acadêmica.

Os alunos da EJA devem perceber que a Matemática tem um caráter prático, pois permite às pessoas resolver problemas do cotidiano, ajudando-as a não serem enganadas, a exercerem sua cidadania. No entanto, o ensino e a aprendizagem da Matemática devem também contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência, o que transcende os aspectos práticos (BRASIL, 2002, p.12).

Contudo, durante esse processo de refletir sobre as condições e meios com os quais os alunos se relacionem com o conhecimento matemático, é essencial também refletir sobre a formação do professor e a EJA, uma vez que, não basta apenas conhecer profundamente os conteúdos matemáticos, o professor deve atentar-se para a caracterização sociocultural do seu público-alvo. É importante que ele reflita sobre sua própria prática constantemente, buscando o aprimoramento do seu trabalho, tendo em vista as especificidades que envolvem esse segmento de ensino, pois, “a educação de Jovens e Adultos representa uma possibilidade que pode contribuir para efetivar um caminho e desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades” (SILVA, 2009, p.1).

4. Metodologia

Compreendendo os sujeitos envolvidos na EJA como sujeitos históricos, sociais e culturais que trazem consigo experiências e conhecimentos, que se construíram e se constroem ao longo do tempo, optamos por realizar um trabalho fundamentado na pesquisa qualitativa, referendada por Clandinin e Connelly (2011). Para tanto os dados foram levantados através de entrevistas semiestruturadas direcionadas aos docentes e educandos da EJA. Cabe ressaltar que as entrevistas, apesar de terem o mesmo objetivo, foram compostas por questões distintas, tendo em vista o papel dos indivíduos nesse contexto. Acreditamos que por meio da entrevista semiestruturada, temos a oportunidade de coletar informações de forma mais espontânea, além disso, como ressalta Trivinos (1987, p. 152) pretendemos “[...] favorecer não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Tendo em vista os aspectos mencionados às respostas levantadas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Esta metodologia nos permitiu interpretar e reinterpretar as mensagens coletadas, a fim de alcançar uma melhor compreensão dos significados evidenciados pelo emissor.

A partir da análise das entrevistas dos professores de matemática e dos educandos emergiram cinco categorias: 1- O professor da EJA; 2- ensino e aprendizagem; 3- metodologias adotadas; 4- conteúdos ministrados; e por fim 5- o olhar em relação à qualidade de ensino do EJA. Todas as categorias foram observadas segundo as percepções dos professores e educandos da EJA. No entanto, como o trabalho é o recorte de uma pesquisa maior discutiremos aqui apenas as categorias 1, 4 e 5, tendo em vista que aspectos referentes às demais categorias também podem ser evidenciados. Foram entrevistados três professores de matemática e três educandos da EJA. As escolas, os docentes e os educandos foram selecionados de acordo com a receptividade pela qual nós fomos recebidas, uma vez que algumas escolas visitadas e professores abordados não permitiram a realização das entrevistas. É importante ressaltar que juntamente com a entrevista foi preparado um termo de consentimento e esclarecimento.

5. Relatos e Discussões

Na categoria *o professor da EJA*, os entrevistados apresentaram visões diferentes, enquanto os docentes levantaram questões sobre a formação profissional os educandos ressaltaram a importância do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem. Na visão dos docentes, as questões sobre a EJA não fizeram parte dos seus currículos de formação inicial, e assim, suas práticas foram se constituindo no contexto da sala de aula.

[...] sempre trabalhamos com ensino regular. A gente nunca entrou nessa esfera que a educação teria que ser diferente para atender esses jovens e adultos. (O docente se refere a seu curso de graduação)

Isso vai ao encontro do que diz Machado (2001) ao destacar que existe uma fragilidade na formação desse professor, uma vez que ele acaba por aprender junto com os alunos, vivenciando grande dificuldade para colocar em prática os princípios político-pedagógicos defendidos para a EJA. Uma vez sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos. Essa lacuna influencia negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alunos e os tratam, enfim, afetando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em atividades pobres em todos os aspectos, causando prejuízos para aqueles que a procuram ou voltam a

procurar a escola. Na percepção dos educandos o professor é vital no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a presença do mesmo transmite confiança e segurança.

Aqui você tem o professor, qualquer hora que chegar na sala de aula e perguntar ele te explica. (ALUNO)

Durante as entrevistas os educandos demonstraram uma grande dependência com relação ao docente de matemática, entendemos que esta vinculação pode ser um fator impeditivo para uma educação no sentido libertador, uma vez que pode contribuir para uma personalidade passiva e acrítica da realidade a qual está inserido. Isso nos remete a pensar sobre uma possível relação entre opressor/oprimido, uma vez que os educandos não se reconhecendo como sujeitos de direito, acabam por idealizar o professor entendendo suas ações como atos de generosidade (FREIRE, 1994).

Passando a discussão da próxima categoria *conteúdos ministrados*, percebemos que as opiniões são divergentes. Existe um discurso, por parte dos docentes, de que os conteúdos ministrados devem estar relacionados à realidade do aluno.

a experiência que eles trazem pra sala de aula é muito importante, você tem que saber utilizar quando você vai trabalhar com conteúdos. (PROFESSOR)

Porém, na fala dos educandos verificamos uma contradição:

Sempre tive dificuldade com a matemática [...] fiquei muito tempo sem estudar e não estou conseguindo pegar aquele fio, igual o professor falou “aqui tudo é treino” aí você vai pegar treinar e não vai ter dificuldade. (ALUNO)

Podemos observar que esta fala contradiz o que foi posto pelos docentes, evidenciando que os conteúdos não estão relacionados com o contexto dos educandos. A esse respeito, Freire (1994, p.50) destaca que a elaboração do conteúdo programático para ação deve acontecer de forma dialógica, entre o professor e o povo, e ainda acrescenta que “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade”. Nesta fala também fica evidente a mecanização do ensino de matemática. Percebemos que a postura adotada pelos professores contrariam as orientações dadas para a EJA, uma vez que os alunos devem recolher o caráter prático desta ciência estabelecendo relações com a sua vida cotidiana (BRASIL, 2002). Infelizmente é perceptível a presença da prática educativa “bancária” destacada por Freire (1994).

Entendemos que esse é outro fator impeditivo para a elaboração de plano de ações que envolva os educandos de foram a considerá-los como sujeitos ativos na construção do

conhecimento, pois nesse caso, não existe conhecimento. Os educandos não são chamados a conhecer e sim a memorizar, logo não existe reflexão crítica do que está sendo posto, e os educandos se tornam “vasilhas a serem enchidas”. Essa prática não supera a ideia do professor como ser intelectual, autoritário e detentor do conhecimento, não favorece o diálogo que é imprescindível entre educandos e docentes tampouco contribui para a superação falsa da consciência de mundo (FREIRE, 1994). Outro assunto observado se trata da seleção dos conteúdos, os professores corroboram da mesma opinião, acreditando que os conteúdos a serem trabalhados têm que se limitar ao básico (operações aritméticas: multiplicação, adição, subtração e divisão, algumas equações, porcentagem, radiciação e potenciação). No entanto, sobre o assunto há controvérsias, os educandos da EJA levantaram muitas críticas a esse respeito, por exemplo,

A matéria ensinada dentro da sala de aula deveria não ser voltada para 4º e 6º série ela deveria ser voltada para a faculdade [...] acho que deveria ser pregado isso dentro da sala de aula, não aquela de voltar tudo de novo [...] isso o cara já fica lá dentro da escola, já está cansado do serviço, ai nem presta a atenção no professor está falando [...]. (Aluno do Ensino Médio da EJA)

Os professores que ministram aulas na modalidade de ensino EJA precisam estar atentos a todos estes fatores para atingir o objetivo a ser alcançado que é desenvolver o aprendizado destes alunos que possuem ritmos diferentes de aprendizagem, fato que muitas vezes não é nem compreendido pelos próprios colegas alunos de EJA que tem maior facilidade que outros. Segundo Freire, uma preocupação deve ser fundamental, não apenas dos matemáticos, mas de todos, sobretudo daqueles a quem cabe certas decifrações do mundo: “propor a estudantes em geral que antes e ao mesmo que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que há uma forma matemática de estar no mundo” (FREIRE apud D’AMBRÓSIO, 2008, p. 4).

A última questão abordada neste trabalho levanta algumas expectativas dos professores e educandos da EJA em relação à continuidade dos estudos, e infelizmente elas são totalmente opostas. Enquanto os professores acreditam que o ensino da EJA é menor e insuficiente, os educandos procuram na EJA uma oportunidade de iniciar uma nova vida.

[...] eles não têm uma vivencia grande para chegar a um ensino superior, são poucos, são raros os casos de alguém que pretende fazer um curso superior. (PROFESSOR)

No EJA chega no ponto que você já tentou de tudo. Já fez o ensino regular, teve que parar por causa do serviço ou dentro de casa por causa de que não tinha tempo de ir na escola, ou alguma coisa assim, então a EJA é a ultima opção. [...] A vontade minha assim maior de todas é...meu maio sonho meu é passar no concurso publico, na área de segurança publica, policial, qualquer coisa assim...agente penitenciário, e

o que eu mais gosto, é o serviço que vc pode aposentar e tem carreira sabe.
(ALUNO)

Os educandos delegam à escola atitudes de “ensinar”, “incentivar o aluno”, “ajudar a melhorar de vida” e também se referindo à educação que os conduza a um trabalho mais qualificado, que, na verdade é desejo de muitos. Existe uma confiança muito grande por parte da maioria dos alunos da EJA em relação a escola, porém, o que podemos observar é que a escola ainda não conseguiu se preparar adequadamente para atender às necessidades dos alunos, provocando uma nova exclusão. Isso porque a forma tradicional de ensinar matemática não tem dado resultados positivos quando se trata de alunos jovens e adultos. A prerrogativa da mudança de vida tão sonhada por muitos se constitui como impulso para que esses alunos continuem sua trajetória escolar. Há a esperança de que ao se tornarem alfabetizados, consigam um trabalho melhor; ou até uma profissão na qual tenham ousado sonhar. Tudo se passa como se a frequência na EJA tornasse as dificuldades socioeconômicas menores e continuar os estudos até a universidade se constitui em algo mais provável. A nosso ver é importante que os professores acreditem no potencial de seus alunos, pois através de nosso estudo verificamos que os educandos da EJA possuem grande potencial, enquanto produtores de cultura. Eles carregam em sua trajetória a marca da resistência e da riqueza adquirida com experiências que a vida cotidiana lhes proporciona. Dessa forma, os professores devem explorar ao máximo suas capacidades.

6. Considerações Finais

Conhecer os contextos dos educandos, suas origens e expectativas, seus saberes e experiências, tem para a EJA um sentido especial, sendo este o ponto de partida para a articulação dos conhecimentos prévios com aqueles próprios à cultura escolar. Tal afirmação implica, por sua vez, um redimensionamento da formação inicial e continuada do professor da EJA, necessário para enfrentar os desafios da prática pedagógica. Além disso, estudos apontam que, sem uma formação específica, os docentes dessa modalidade de ensino tendem a se apropriar dos modelos e programas do Ensino Fundamental de crianças e adolescente, transpondo-os para o mundo dos jovens e adultos que estão nas escolas.

Convém ressaltar que embora tenha havido uma grande revolução no conceito de formação, ainda necessitamos progredir em muitos aspectos, daí a necessidade de promover discussões sobre a EJA e suas especificidades na formação inicial de professores. A formação do docente atuante nessa área representa grande fator para o sucesso do ensino de matemática.

Com este trabalho, constatamos também a presença de um ensino não direcionado às especificidades desse público, um ensino infanto-juvenil nos moldes da modalidade de educação dita “regular”. Outra questão a se pensar, relacionado aos sujeitos é que os sujeitos envolvidos na pesquisa (professores e alunos) trazem consigo algumas concepções equivocadas sobre a EJA, inferimos que os significados atribuídos a esse segmento de ensino advêm de experiências vivenciadas na sociedade, as quais são reflexos de cultura elitista que marginaliza e exclui estes educandos.

Entendemos que estas percepções também são frutos de um sistema de ensino que não reconhece estes sujeitos enquanto detentores de conhecimento, uma “educação ingênua” que não promove consciência das massas em relação ao mundo, muito menos os prepara para a visão crítica da realidade. Dessa forma, eles tomam como correto àquilo que lhes é imposto sem questionar ou até mesmo sem entender. Frente às dimensões desse território e à desigualdade social, os avanços recentes na escolarização de jovens e adultos no Brasil ainda são insuficientes. Há muito por se cultivar para que a promoção da EJA no Brasil concretize em políticas públicas, ações e práticas educacionais “com” as pessoas jovens e adultas e para que revertam este quadro de complexidade em favor dos sujeitos a quem esta educação é de direito.

7. Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BEZERRA, O. M. *Investigação Histórica nas aulas de Matemática*. 2008.123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2008.

BRASIL. 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*. Brasília, 2002. v.3. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_matematica.pdf. Acesso em: 10 maio 2012.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, C. D. M; OLIVEIRA, P. C. S. Alfabetização, Letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org). *Educação de Jovens e Adultos- o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-147.

D' AMBROSIO, U. Por que se Ensina Matemática? *Escola*. Edição especial nº 14. São Paulo: Abril, jul/2008. p. 8-10. Disponível em: <http://matcp2.blogspot.com>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

MARTINS, V. C. *A Didática no Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos: uma leitura do cotidiano a partir da geografia e de textos literários*. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006

OGLIARI, L. N. *A Matemática no Cotidiano e na Sociedade: perspectivas do aluno do ensino médio*. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2008.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos Como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez 1999.

PAULA, C. R; OLIVEIRA, M. C. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Xibpex, 2011.

PINTO, A. V. *Sete Lições Sobre Educação de Jovens e Adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, M. N. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.5, n.7, p.13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/241/253>. Acesso em: 11 out. 2014.

SILVA, A. M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Artigonal*. 2009. Disponível em <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/educacao-de-jovens-e-adultos-eja-no-brasil-1046328.html>. Acesso em: 15 maio 2013.

TRIVIÑOS, A. S. *Introdução a Pesquisa em Ciências Naturais: a pesquisa quantitativa na educação*. São Paulo: Atlas, 1987.