

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática**  
**Mestrado Profissional**



**Dissertação**

**O protagonismo feminino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): entre  
ensinagens e aprendizagens**

**Tais Angelo Louzada**

**Pelotas, 2024**

**Tais Angelo Louzada**

**O protagonismo feminino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): entre ensinagens e aprendizagens**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Lui Nörnberg

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação da Publicação

L886p Louzada, Taís Ângelo

O protagonismo feminino na Educação de Jovens e Adultos (EJA)  
[recurso eletrônico] : entre ensinagens e aprendizagens / Taís Ângelo  
Louzada ; Lui Nörnberg, orientadora. — Pelotas, 2024.  
122 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal  
de Pelotas, 2024.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação matemática. 3.  
Vivência dos alunos. 4. Protagonismo feminino. I. Nörnberg, Lui, orient. II.  
Título.

CDD 374

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Tais Angelo Louzada

**O protagonismo feminino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): entre ensinagens e aprendizagens**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: \_\_ / \_\_ / \_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Lui Nörnberg (Orientador)  
Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Nascimento Silveira  
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

---

Prof. Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz  
Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

---

Prof. Dr. Dilmar Kistemacher  
Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

.

Dedico a presente pesquisa a todos os jovens e adultos trabalhadores estudantes da modalidade EJA das classes populares de nosso país, em especial às mulheres jovens, adultas e idosas protagonistas do produto de mestrado profissional.

## **Agradecimentos**

Iniciar uma página de agradecimento é, de certa forma, mostrar aos leitores que a trajetória de um pesquisador é feita em rede. Uma rede de apoio que se inicia desde a mais tenra idade com minha família e continua no convívio com colegas, amigos, parceiros, professores, alunos, todos que, de uma forma implícita ou explícita, compõem meu caminhar. Porém, há nesse trajeto pessoas únicas que merecem destaque nesta seção.

Primeiramente, agradeço a Deus, que conduziu meu caminhar através da Fé e dos caminhos de Luz.

Aos meus pais, Maria Luiza e Jocarli, que me educaram com amor e dedicação, sempre acreditando em meus potenciais. O exemplo de vocês foi e sempre será meu maior embasamento.

Às minhas filhas, Amanda e Ana Laura, razão maior de minha existência.

Ao meu esposo e companheiro de vida, Daniel, que, amorosamente, compreendeu e apoiou o meu retorno ao mundo acadêmico através do mestrado.

Ao meu ilustríssimo e caríssimo orientador, professor Dr. Lui Nörnberg, que desde o primeiro dia de estudo acreditou em meus potenciais e oportunizou-me desbravar e ampliar meus conhecimentos com uma maestria única e especial.

Às minhas alunas da modalidade EJA, que se dispuseram a participar como protagonistas desta pesquisa e produto de trabalho.

Aos colegas da Escola Dr. Mário Meneghetti, que contribuíram e foram parceiros constantes da pesquisa.

Aos professores do PPGCM, que proporcionaram um repertório acadêmico e embasamento teórico significativo para a escrita de minha dissertação.

Aos colegas do PPGCM, que durante o período das aulas foram motivo de inspiração e troca das mais diversas experiências profissionais, culturais e de vida.

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação, professora Dra. Denise Nascimento, professor Dr. Dilmar Kistemacher e professor Dr. Fernando Cesar Ripe Cruz, pelas excelentes contribuições e considerações que foram, em grande parte, inseridas neste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, por ofertar um mestrado profissional que acolhe um educador com 26 anos de docência com muito respeito e dedicação, reforçando a importância do elo entre escolas públicas e a universidade, promovendo uma educação pública de excelência.

À Universidade Federal de Pelotas, que me acolhe enquanto pesquisadora e defensora de um ensino público de qualidade.

Enfim, agradeço também a todos os meus alunos e colegas que fizeram parte de minha trajetória profissional.

### **Todas as vidas**

Vive dentro de mim  
uma cabocla velha  
de mau-olhado,  
acocorada ao pé do borralho,  
olhando para o fogo.  
Benze quebranto.  
Bota feitiço...  
Ogum. Orixá.  
Macumba, terreiro.  
Ogã, pai-de-santo...

Vive dentro de mim  
a lavadeira do Rio Vermelho,  
Seu cheiro gostoso  
d'água e sabão.  
Rodilha de pano.  
Trouxa de roupa,  
pedra de anil.  
Sua coroa verde de são-caetano.

Vive dentro de mim  
a mulher cozinheira.  
Pimenta e cebola.  
Quitute bem-feito.  
Panela de barro.  
Taipa de lenha.  
Cozinha antiga  
toda pretinha.  
Bem cacheada de picumã.  
Pedra pontuda.  
Cumbuco de coco.  
Pisando alho-sal.

Vive dentro de mim  
a mulher do povo.  
Bem proletária.  
Bem linguaruda,  
desabusada, sem preconceitos,  
de casca-grossa,  
de chinelinha,  
e filharada.

Vive dentro de mim  
a mulher roceira.  
Enxerto da terra,  
meio casmurra.  
Trabalhadeira.  
Madrugadeira.  
Analfabeta.  
De pé no chão.  
Bem parideira.  
Bem criadeira.  
Seus doze filhos.  
Seus vinte netos.



*Vive dentro de mim  
a mulher da vida.  
Minha irmãzinha...  
tão desprezada,  
tão murmurada...  
Fingindo alegre seu triste fado.*

*Todas as vidas dentro de mim:  
Na minha vida –  
a vida mera das obscuras.*

*(CORA CORALINA)*

## Resumo

LOUZADA, Tais Angelo. **O protagonismo feminino na Educação de Jovens e Adultos (EJA): entre ensinagens e aprendizagens**. Orientador: Lui Nörnberg. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

O presente estudo apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa embasada na relação do ensino da matemática com as experiências dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O princípio norteador desta pesquisa teve como foco o levantamento e a formulação de estratégias de ensino no campo da matemática que contemplem as necessidades dos educandos, fazendo uma conexão com os componentes curriculares do ensino da matemática. A questão em debate buscou aprofundar as relações matemáticas e como essa disciplina pode colaborar para um melhor desenvolvimento educacional e social desses estudantes. O trabalho ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Mário Meneghetti, situada no Bairro Getúlio Vargas, na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Com foco nas vivências dos alunos, optou-se por uma metodologia de viés qualitativo, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas, um projeto piloto, rodas de conversa e, como produto profissional do mestrado, uma oficina culinária intitulada “Protagonismo Feminino na EJA”. Durante as entrevistas e o projeto piloto, os alunos enfatizaram a importância de um ensino da matemática que contribua para suas reais necessidades enquanto indivíduos que lutam diariamente por um espaço no mercado de trabalho. A partir desses dados, a pesquisadora optou, após um olhar atento às indagações do grupo, por realizar um produto de mestrado que protagonizou as estudantes participantes da oficina, a qual foi conduzida por uma educanda que ensinou suas colegas e, em conjunto com a equipe, elaborou 40 “Alaminutas” (prato feito). Nesse momento, o papel da pesquisadora transitou entre a coleta de dados e a mediação dessa prática em relação aos conhecimentos matemáticos envolvidos na atividade, desde a compra dos ingredientes até o cálculo de gastos e valores para a venda. Os resultados sinalizaram que os educandos participantes de atividades contextualizadas desenvolvem com maior potencialidade competências e habilidades matemáticas necessárias para seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Ou seja, no universo dessa pesquisa, a matemática colaborou para o aprimoramento das práticas promissoras em que o grupo pesquisado trabalha, a fim de melhorar seu nível socioeconômico.

**Palavras-chave:** educação de jovens e adultos; educação matemática; vivência dos alunos; protagonismo feminino.

## Abstract

LOUZADA, Tais Angelo. **Female protagonism in Adult and Youth Education (EJA): between teaching and learning**. Advisor: Lui Nörnberg. 2024. 122 p. Dissertation (Professional Master's Degree) – Graduate Program in Science and Mathematics Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, 2024.

This study presents the development of research based on the relationship between mathematics teaching and the experiences of students in Adult and Youth Education (EJA). The guiding principle of this research focused on identifying and formulating teaching strategies in the field of mathematics that address the needs of the students, making a connection with the mathematics curriculum components. The issue under discussion sought to deepen the mathematical relationships and how this discipline can contribute to a better educational and social development of these students. The work took place at the Municipal School of Elementary Education Dr. Mário Meneghetti, located in the Getúlio Vargas neighborhood in the city of Pelotas, in the state of Rio Grande do Sul. With a focus on students' experiences, a qualitative methodology was chosen, involving semi-structured interviews, a pilot project, discussion circles, and, as the professional master's product, a culinary workshop titled "Female Empowerment in EJA". During the interviews and the pilot project, students emphasized the importance of mathematics teaching that contributes to their real needs as individuals who fight daily for a place in the job market. Based on these data, the researcher opted, after careful consideration of the group's inquiries, to create a master's product that empowered the female students participating in this workshop. It was led by a student who taught her peers and, together with the team, prepared 40 "Alaminutas" (ready-made meals). At this point, the researcher's role transitioned between data collection and mediating this practice concerning the mathematical knowledge involved in this activity, from purchasing ingredients to calculating costs and sales prices. The results indicate that students participating in contextualized activities develop mathematical competencies and skills necessary for their personal, academic, and professional growth with greater potential. In other words, within the scope of this research, mathematics contributed to enhancing promising practices in which the researched group is engaged, aiming to improve their socioeconomic level.

**Keywords:** adult and youth education; mathematics education; students experience, female protagonism.

## Lista de Figuras

Figura 1 - Quadro com a síntese dos trabalhos selecionados para análise .....	24
Figura 2 - Gráfico das matrículas da EJA no Brasil.....	49
Figura 3 - Gráfico das matrículas da EJA em Pelotas.....	51
Figura 4 - Gráfico das matrículas da EJA na EMEF Dr. Mário Meneghetti .....	52
Figura 5 - Gráfico das matrículas da EJA em Pelotas e na EMEF Dr. Mário Meneghetti .....	54
Figura 6 - Estudantes realizando exercícios de adição .....	90
Figura 7 - Alunas adicionando os gastos semanais .....	90
Figura 8 - Lista de compras para a Alaminuta.....	93
Figura 9 - Educandas no supermercado .....	93
Figura 10 - Alunas durante a oficina de Alaminuta.....	94
Figura 11 - A alaminuta pronta nas viandas.....	95
Figura 12 - Protagonismo Feminino na EJA (parte 1) .....	98
Figura 13 - Protagonismo Feminino na EJA (parte 2) .....	98
Figura 14 - Quadro do perfil dos participantes .....	100

### **Lista de abreviaturas e siglas**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
DOM	Documento Orientador Municipal
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FURG	Universidade do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFSul	Instituto Federal Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
POA	Porto Alegre
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGCM	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico

Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Trajetória da pesquisadora, tema e justificativa.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Estruturação do texto dissertativo .....</b>	<b>19</b>
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>22</b>
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 História da EJA no Brasil .....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Quem são os sujeitos da EJA .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3 Dados quantitativos pós-pandêmico: nacional, municipal e da escola pesquisada .....</b>	<b>48</b>
<b>4 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EJA .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Alfabetização matemática – relação da matemática na vida cotidiana e escolar.....</b>	<b>58</b>
<b>4.2 Ensino da matemática na EJA .....</b>	<b>69</b>
<b>5 CAMINHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 Objetivos.....</b>	<b>78</b>
<i>5.1.1 Objetivo geral .....</i>	<i>78</i>
<i>5.1.2 Objetivos específicos .....</i>	<i>79</i>
<b>5.2 Contexto escolar .....</b>	<b>80</b>
<b>5.3 Projeto piloto: a voz e vez dos sujeitos da EJA .....</b>	<b>85</b>
<b>6 PROTAGONISMO FEMININO NA EJA: DA COMPRA AOS CÁLCULOS .....</b>	<b>92</b>
<b>6.1 Análise dos impactos da pesquisa.....</b>	<b>99</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel fundamental na sociedade brasileira, oferecendo uma segunda oportunidade de formação para aqueles que, por diversos motivos, não puderam concluir seus estudos na idade escolar regular. Em especial, a EJA se torna um espaço de resgate e inclusão para muitos indivíduos que enfrentam desafios sociais e econômicos significativos. A escola pública, enquanto instituição acessível e democrática, é o principal espaço para a oferta dessa modalidade de ensino, promovendo a transformação das realidades de seus alunos por meio da educação.

As vivências e realidades dos alunos da EJA são variadas e complexas, refletindo a diversidade das trajetórias pessoais e profissionais dos estudantes. Muitos equilibram os estudos com jornadas exaustivas de trabalho, responsabilidades familiares e outras demandas cotidianas. Esse contexto torna a aprendizagem na EJA não apenas um processo acadêmico, mas também uma construção coletiva e interativa, onde as experiências de vida dos alunos enriquecem o ambiente escolar. A troca de saberes entre colegas e professores potencializa o aprendizado e reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize essas múltiplas dimensões da vida estudantil.

Nesse cenário, a matemática contextualizada no dia a dia surge como uma ferramenta essencial para a aprendizagem efetiva. Integrar conteúdos matemáticos às situações reais vivenciadas pelos alunos facilita a compreensão e aplicação prática dos conceitos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante. As aprendizagens múltiplas e interativas, que envolvem a resolução de problemas concretos e a colaboração em projetos, permitem que os estudantes desenvolvam competências fundamentais para seu crescimento pessoal, acadêmico e profissional. Assim, a educação matemática na EJA não se limita a transmitir conhecimentos, mas busca transformar vidas, empoderando os alunos para enfrentar e superar os desafios cotidianos.

Neste sentido, a pesquisa que desenvolvi busca propostas e possíveis respostas aos questionamentos que tenho em relação à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no que diz respeito à aprendizagem da



matemática. Um dos meus maiores anseios é apresentar novas investigações que colaborem para a melhoria da qualidade do ensino e a inserção social dos educandos jovens e adultos. Acredito que, ao explorar essas questões, podemos promover uma educação mais inclusiva e eficaz para esse público.

Depois de 21 anos formada pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), retorno aos bancos acadêmicos com uma indagação central e um problema de pesquisa: **quem são os sujeitos da EJA e quais são suas relações com a matemática?** Esse questionamento surge da necessidade de entender melhor o perfil desses educandos e como suas experiências de vida influenciam o aprendizado dessa disciplina essencial. A matemática, muitas vezes vista como um desafio, pode se tornar uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento pessoal e profissional desses alunos, se ensinada de maneira contextualizada e relevante.

Para trilhar esse longo caminho, com foco nos meus educandos e na comunidade escolar em que estou inserida, utilizei entrevistas, observações e um diário de campo para analisar como esses estudantes pensam, vivem e qual o sentido da matemática em suas vidas. Esse processo de investigação foi fundamental para compreender suas necessidades e aspirações, bem como para identificar as melhores estratégias pedagógicas para apoiá-los. A seguir, apresento minha trajetória profissional e acadêmica, justificando a escolha desse tema e a importância de aprofundar os estudos na modalidade EJA.

## **1.1 Trajetória da pesquisadora, tema e justificativa**

Minha relação com a modalidade EJA iniciou logo nos primeiros anos de minha trajetória profissional. No ano de 1998, tive a primeira experiência com essa modalidade de ensino na Escola La Salle Hipólito Leite, em uma turma multisseriada dos anos iniciais. Ao longo desses 26 anos de docência, o que mais me intriga é que, apesar da evolução educacional em todos os âmbitos, essa modalidade é raramente contemplada pelas políticas públicas educacionais.

Escrever sobre minha trajetória sem citar, pesquisar ou até mesmo pensar sobre a EJA é como deixar uma lacuna em minha vida profissional. Mesmo tendo trabalhado em diferentes funções no espaço escolar, tenho apreço, carinho e preocupação com a EJA, modalidade pela qual observo o tamanho da precariedade,

falta de amparo e desigualdade educacional a que as classes populares são submetidas no decorrer do tempo.

Sou filha de classe trabalhadora e desde a mais tenra idade tive o exemplo de dedicação ao serviço por parte de meus pais, dois funcionários públicos atualmente aposentados. Meu nome, Tais, escolhido por meu pai, possui etimologia de origem grega, com um significado histórico de uma cortesã que viveu no Egito e era contemplada com admiração, mostrando o gosto paterno que herdei pela cultura e história, marcado desde a escolha do meu nome; um nome de poucas letras, porém forte e único em seu contexto.

Cursar o Ensino Fundamental na rede pública, convivendo diariamente com meus pais, que dedicaram suas vidas para fazer seu trabalho com maestria, foi determinante. Observando a paixão e devoção que minha mãe professora demonstrou em sua trajetória profissional, comecei a me interessar pela educação. Ela foi meu primeiro exemplo de persistência e retorno aos estudos, pois só tinha o curso de magistério e retornou à academia depois dos 40 anos, com dois filhos pequenos, para realizar seu sonho de ser Pedagoga pela UFPEL; lembro de ir à universidade com ela; enfim, sua trajetória foi inspiradora. Com certeza, essa história é uma entre tantas que o nosso povo brasileiro vive, mas considero necessário apresentá-la, pois acredito que nenhum caminho é percorrido por acaso; todo sonho tem uma história e um significado, o que torna um desafio relevante para a pesquisa.

Desde o início da minha trajetória escolar, fui uma aluna questionadora, sempre “instigada” por questões sociais que transcendem os muros da escola. No campo acadêmico, me formei com muito orgulho no curso de Pedagogia pela UFPEL, em 2001, e concluí o curso de pós-graduação em Educação Popular<sup>1</sup> na mesma instituição, que é um berço de cultura para nossa cidade.

Durante esse tempo, tive uma rotina de trabalho de 40 horas semanais nos dois concursos públicos, e sinceramente, isso me afastou, em parte, da academia e pesquisa; porém, nunca perdi o vínculo total com essa instituição. Participei de vários cursos, oficinas, e, enquanto professora regente e equipe diretiva, tive grupos de estagiárias e pibidianas nas salas de aula. Enfim, o vínculo entre universidade e escola pública fez parte de minha rotina profissional.

---

<sup>1</sup> Para Freire, a expressão “educação popular” é a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (Freire, 1997).

Neste percurso profissional, iniciei minha trajetória em escolas particulares e logo após realizei concursos públicos, ingressando como professora na Prefeitura Municipal de Pelotas no ano de 2004 e, posteriormente, na Prefeitura de Rio Grande no ano de 2006. Leciono até hoje nas duas instituições. Durante este percurso, ocupei diferentes funções: fui coordenadora pedagógica, vice-diretora eleita na Prefeitura Municipal de Rio Grande e Diretora do Turno da Tarde na Prefeitura Municipal de Pelotas, cargo que ocupei até o final do ano de 2021. Dos 26 anos de docência, 17 anos foram exercidos no Bairro Getúlio Vargas como professora da EJA e também gestora. Possuo um imenso carinho e uma relação intensa com essa comunidade escolar. Foram períodos de significativas lutas, persistências e resistências.

No ano de 2007, quando tive a primeira turma de EJA, deparei-me com uma realidade de extrema pobreza e carência social e econômica de sujeitos que sempre foram esquecidos e invisibilizados pelas políticas. Histórias não me faltam para contar, mas esse não é meu maior objetivo; enquanto pesquisadora, visio colaborar no rompimento dessa visão de inferioridade que muitos educandos têm de si mesmos. No entanto, vou relatar alguns episódios marcantes para que o leitor possa ter uma ideia das experiências que vivenciei junto aos alunos e de suas realidades.

Não me abstenho nem me omito diante das difíceis facetas de ser um educador de classe popular. Porém, não posso me iludir e dizer que nunca saí chorando da escola ao saber que um aluno levou um tiro ou morreu vítima de violência, ou ainda, ao saber que mulheres abandonam seus estudos para não sofrerem violência de seus companheiros. Fatos como esses marcam minha trajetória de educadora e mulher que não consegue resolver questões que ultrapassam os muros da escola.

O dia mais tenso do meu “noite a noite”, nas salas de EJA, foi quando, após uma briga com tiros em uma escola do bairro vizinho ao nosso, os envolvidos nesse conflito tentaram invadir nossa escola. Naquela noite, como em muitas outras, a guarda escolar não estava no prédio, e tentamos negociar com os rapazes que buscavam conflito. Procuramos resolver na base do diálogo, porém foi bastante complicado, mas felizmente conseguimos chamar a segurança pública e todos saímos ilesos da escola.

Naquele período, eu estava grávida da minha filha mais velha, e o medo foi muito forte, aliado ao carinho e preocupação das minhas alunas, que, na hora da

confusão, disseram: “- Vou proteger sua barriga, professora”. Como educadora, vivi esse dia de pânico, porém muitos alunos vivem momentos assim quase diariamente e, mesmo num ambiente desumanizante e brutal, retornam aos estudos e lutam para romper esse ciclo. Estes educandos são, também, minha maior fonte de inspiração.

Como gestora, sempre lutei e travei grandes brigas por essa comunidade, sendo às vezes “vista” por alguns cargos superiores da secretaria como aquela diretora “incisiva e exigente”. Como sou efetiva e concursada, conhecedora de meus direitos e deveres, pouco me intimidei com isso. Boas conquistas em nível de estrutura de prédio e ampliação da escola de tempo integral foram dadas em frente a essa luta que coletivamente travei com minhas colegas de gestão e educadores. Só quem já lecionou com alunos que esperam a hora da merenda para ter a única refeição do dia pode entender o porquê dessa ênfase numa escola de turno integral. As carências nesse bairro são nítidas, desde a falta de saneamento básico até a falta de moradia, condições mínimas para viver com dignidade.

Diante dessa realidade, afirmo o quanto o grupo de educadores que trabalha nesse tipo de comunidade se mobiliza para ajudá-la. São campanhas de agasalho, brechós, cartinhas ao Papai Noel e inúmeras parcerias que buscamos em prol dos nossos estudantes. Também realizamos gincanas, festividades e projetos em equipe, e nesse contexto a UFPEL sempre esteve presente, inclusive com a parceria das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como diretora, nas festas, colaborava com as merendeiras na confecção dos bolos de aniversário para serem servidos à toda comunidade, pois gosto de proporcionar aos alunos e à equipe escolar momentos de descontração e valorização do ser humano e das relações afetivas.

Por apreciar tanto a culinária, meu produto de mestrado desenvolveu-se no ambiente da cozinha, sem contar que ele pode se tornar uma fonte de renda e sustento para os educandos. Hoje, após a realização e análise do produto, consigo visualizar claramente o quanto todo esse caminho reflete um pouco do meu perfil como mulher, mãe, esposa, filha e, muitas vezes, amiga daqueles que me veem como um porto seguro. Cozinhar e empreender, como na produção desse produto, nos remete diretamente ou indiretamente a laços de amor, afeto e cuidado que estão na subjetividade feminina presente nas minhas vivências e nas vivências das minhas alunas, protagonistas desse trabalho. Observando os achados desta pesquisa,

posso compreender o quanto e como não há neutralidade nem na escolha, nem na produção de um produto de pesquisa de uma dissertação.

Outro fato determinante na minha vida foi o período pandêmico, além de ter sido um momento desafiador e angustiante para toda a sociedade, no meu caso não foi diferente. Como educadora e, naquele momento, diretora de turno, precisei me adaptar e utilizar ainda mais as tecnologias para realizar meu trabalho. Sempre pensei em ingressar em um curso de mestrado para aprimorar minha prática em sala de aula; por isso, durante a pandemia, devido ao período de isolamento, esse sonho começou a ser nutrido em meu coração.

As primeiras perguntas que fiz foram as seguintes: o que pesquisar? No mesmo instante pensei na EJA, meu “xodó”. Por que pesquisar? A resposta para essas perguntas é simples e objetiva. Minha trajetória com essa modalidade justifica a escolha e fundamenta meu trabalho, pois sei o quanto os alunos da EJA lutam diariamente para prosseguir com seus estudos. Nada para eles foi ou é fácil; chegar correndo para a aula depois de um dia de trabalho na construção civil, após um dia de faxina ou na cozinha de um restaurante é desafiador. E onde está a matemática nessa modalidade? Em praticamente tudo. Ao ministrar minhas aulas, observo o quanto os alunos têm facilidade para resolver exercícios contextualizados e práticos, para realizar cálculos de compras e pesquisas de preços, para aprender os conteúdos aritméticos dos anos iniciais.

Dessa forma, meu objetivo como pesquisadora começou a se delinear de maneira mais clara e concreta. Assim, em 2022, ingressei com grande entusiasmo no curso de mestrado desta instituição que me acolhe novamente após muitos anos. Através desse programa, busco aprofundar meus conhecimentos e desenvolver estratégias pedagógicas que possam efetivamente contribuir para a educação de jovens e adultos. O retorno à academia não só representa uma oportunidade de crescimento profissional, mas também reafirma meu compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e com a promoção da inclusão social desses educandos.

## **1.2 Estruturação do texto dissertativo**

Para garantir uma organização clara e coerente dos temas abordados nesta dissertação, optei por dividi-la em capítulos e subcapítulos. Essa estrutura permite

uma apresentação detalhada e sistemática de como o estudo foi desenvolvido, facilitando a compreensão dos processos e das metodologias utilizadas, bem como dos resultados e das análises realizadas.

No primeiro capítulo – Introdução – apresento uma breve contextualização sobre a Educação de Jovens e Adultos, minha trajetória profissional e acadêmica, seguida da justificativa pela escolha da temática, além de anunciar a estruturação do texto desta pesquisa.

O segundo capítulo – Estado do conhecimento – é resultado do estudo e análise de dissertações e teses que considere relevantes enquanto pesquisadora, levando em consideração a temática de estudo na qual me aprofundei. Esse capítulo é de grande valia, pois ressalta a carência de estudos em relação à modalidade EJA no ambiente acadêmico.

O terceiro capítulo – Contextualização da EJA – descreve brevemente a história da modalidade no cenário brasileiro, para melhor entender as questões que ainda problematizam esse ensino pouco visibilizado pelas políticas públicas. Apresento também quem são os sujeitos da EJA e relato os dados quantitativos pós-pandêmico, tanto nacional, como municipal e da escola pesquisada, com a finalidade de situar o leitor sobre aspectos pertinentes da EJA.

O quarto capítulo, intitulado – Educação Matemática para a EJA –, aborda as bases e reflexões no campo da matemática para esse segmento de ensino, destacando a alfabetização matemática e sua relação com a vida cotidiana e escolar dos estudantes. Além disso, explora o ensino da matemática na EJA, apresentando o referencial teórico no campo da matemática e da Etnomatemática para esse contexto educacional específico.

O quinto capítulo – Caminho metodológico – apresenta o processo que percorri desde a análise das entrevistas do projeto piloto até a escolha dos princípios *suleadores*<sup>2</sup> e a execução na proposta de produto, interligando as reais necessidades dos educandos pesquisados com os teóricos estudados no decorrer

---

<sup>2</sup> “[...] o termo *SULear*, cunhado por Marcio D’Oliveira Campos em 1991, para problematizar e, contra-hegemonicamente, opor-se ao termo *nortear* (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior) fortemente presente entre a população brasileira como sinônimo de orientar-se numa determinada direção – embora encontre-se, por vezes, o sentido figurado de direção moral. Com *SULear* pretende-se dar valor e visibilidades às perspectivas e às epistemologias do Sul, como forma de contrariar a lógica dominante da episteme eurocêntrica que apresenta o Norte e o sentido do norte como referência universal, qualquer que seja o hemisfério” (Revista Interdisciplinar *Sulear*, 2019, p. 06).

dessa dissertação. Também aborda a questão-problema, o objetivo geral e os objetivos específicos que conduziram a presente pesquisa.

No sexto capítulo – Protagonismo feminino na EJA: da compra aos cálculos – descrevo o processo de “ensinagem”<sup>3</sup> ocorrido com o grupo de educandas, protagonistas da oficina, que coordenaram e realizaram as 40 viandas distribuídas para o jantar da escola. Nesse momento, minha função enquanto pesquisadora e professora foi de mediadora do processo, visando conectar os “elos” dos saberes cotidianos e dos conhecimentos matemáticos envolvidos durante toda a produção.

O sétimo capítulo apresenta as considerações finais desta pesquisa, sintetizando os principais achados e discutindo suas implicações para o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este capítulo também aborda as limitações do estudo e sugere possíveis direções para futuras pesquisas. Por fim, são incluídas as referências bibliográficas, que fornecem a base teórica e metodológica utilizada, bem como os apêndices, que contêm materiais relevantes que respaldam o trabalho desenvolvido.

---

<sup>3</sup> O termo “ensinagem” foi cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, no ano de 1994 para se referir a uma prática social crítica e complexa em educação, entre docentes e discentes, como uma ação que engloba, dentro ou fora da sala de aula “[...] tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou; Alves, 2004, p.15).

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo versa sobre o estado do conhecimento, ou seja, refere-se à análise e síntese das pesquisas e teorias existentes sobre um determinado tema. Ele fornece uma visão geral do que já foi estudado, identificando avanços, lacunas e debates na literatura acadêmica. Esse levantamento é fundamental para contextualizar a presente pesquisa dentro do campo de estudo, mostrando como ela se relaciona com o conhecimento já estabelecido.

Morosini e Fernandes (2014) definem:

O estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Esse tipo de coleta de dados requer a identificação de temas e autores relevantes, bem como a análise de pesquisas e metodologias empregadas no campo de estudo. Além disso, é fundamental apontar as lacunas existentes na literatura, as quais a pesquisa atual pretende preencher. Com esse objetivo, foi necessário redefinir os procedimentos da investigação para assegurar uma abordagem sistemática e abrangente. Esses procedimentos incluíram a definição de palavras-chave para a busca em indexadores específicos, a delimitação do período de publicação, e a seleção criteriosa de dissertações e teses que dialogam com o tema do ensino da matemática na EJA. A partir dessas etapas, busquei construir uma base sólida que orientasse a análise e a discussão dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Para tanto, foram levantados resumos de teses e dissertações nos principais bancos de dados acadêmicos, incluindo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e diversos acervos de bibliotecas digitais. A pesquisa abrangeu o período de publicação de 2018 a 2022, a fim de garantir a atualidade e relevância dos estudos analisados. Esse recorte temporal foi escolhido em função do ciclo de coleta da CAPES, que ocorre a cada cinco anos, permitindo uma visão abrangente



e atualizada das contribuições mais recentes no campo da educação matemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise desses resumos visou identificar os principais temas, metodologias empregadas e lacunas na literatura, fornecendo uma base sólida para a discussão e desenvolvimento da presente pesquisa.

Sendo assim, as etapas definidas para orientar a sistematização da pesquisa do estado do conhecimento foram:

- a) buscar dissertações e teses cujo tema dialogue com os dois indexadores: o ensino da matemática na educação de jovens e adultos;
- b) para facilitar a análise das publicações a partir dos resumos, criei uma tabela no programa *Excel*, com as seguintes categorias: autor, título, categoria de trabalho (mestrado acadêmico, profissional e teses), ano, local, objetivos de pesquisa e/ou problema de pesquisa, metodologia e resultado;
- c) analisar e selecionar os trabalhos mais significativos para o presente estudo.

Neste caso, foram selecionadas duas dissertações acadêmicas, cinco dissertações de mestrado profissional com o desenvolvimento de um produto educacional e duas teses para discussão.

Após a execução destas etapas, criei o quadro (Figura 1) com um resumo dos trabalhos selecionados. Cabe destacar que as duas primeiras dissertações do mestrado acadêmico contribuíram significativamente para ampliação do repertório teórico da minha pesquisa, bem como as teses e dissertações do mestrado profissional.

Figura 1 - Quadro com a síntese dos trabalhos selecionados para análise

Continua

	<b>Título da pesquisa</b>	<b>Autor/Ano /PPG</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Resultados</b>
1	“Devagarinho, eu vou conseguindo...” Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas-RS	Isabela dos Santos Kröning 2020 PPG em Educação UFPEL Mestrado	Discutir trajetórias de repetência e evasão escolar de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública estadual de Pelotas-RS	Utilização de História oral, foram entrevistadas 6 mulheres de diferentes faixas etárias que concederam depoimentos sobre sua trajetória escolar.	As mulheres enfrentam múltiplos desafios dentro de seu universo social e nas suas tentativas de escolarização. Por isso, sugere-se tentativas de resistência às práticas sociais de desigualdade.
2	O horizonte da Educação de Jovens e Adultos enquanto instrumento de emancipação da Classe Trabalhadora: reflexões sobre educação, trabalho e ensino médio.	Daiane Ferreira Ferreira 2018 PPG em Educação FURG Mestrado	Compreender qual a relação trabalho e educação na EJA, realizando entrevistas em escolas da rede estadual de educação do município de Rio Grande.	Realização de uma pesquisa que dialoga com o horizonte da Educação Popular, com viés da pesquisa social qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, imagens fotográficas e gravações e diário de campo.	Pode-se concluir que a Educação de Jovens e Adultos possui uma relação intrínseca com o trabalho e que atualmente a EJA é a possibilidade de formação da Educação básica, em menor tempo e a qualificação para a inserção ao mercado de trabalho ou progressão no mesmo.
3	Um estudo de caso sobre uma possibilidade para o Ensino de Matemática na EJA Juvenilizada	Rosalina Vieira dos Anjos 2014 PPG em Ensino de Ciências e Matemática UFPEL Mestrado	Investigar as alternativas de abordagem do ensino da matemática na EJA na contemporaneidade.	Foi realizada uma abordagem qualitativa para tecer a investigação, com estudo de caso, observação, entrevista e pesquisa documental.	Os resultados indicaram que a Modelagem Matemática pode ser um caminho para se trabalhar os conhecimentos matemáticos, pois ela abarca elementos do cotidiano.

Continuação

4	Contribuições do PROFMAT para o Ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos: uma análise das dissertações produzidas na década de 2010.	Leonardo Bueno Gomes 2020 PPG em Matemática - UFRRJ Mestrado Profissional	Examinar as práticas pedagógicas utilizadas nos trabalhos, os conteúdos curriculares desenvolvidos, os níveis de ensino, além de quantificar a distribuição nacional da produção de dissertações do programa relacionadas à EJA.	Realização de uma pesquisa quali-quantitativa, que busca elencar alguns modelos de materiais didáticos e metodologias de ensino utilizadas nas aulas do PROFMAT e apresentou qualitativamente tabelas de seus estudos e fichamentos.	Nos dados verificados destacou-se o quantitativo baixo de trabalhos relacionados à EJA quando comparados à totalidade de dissertações produzidas nesse programa estudado.  <b>Produto:</b> Tabela das dissertações relacionadas à EJA do programa e o fichamento de algumas delas.
5	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi- ES.	Luis Paulo Xisto 2020 PPG em Educação Matemática - UFJF Mestrado Profissional	O estudo foi desenvolvido para responder à pergunta matriz: Quais significados são produzidos pelos indivíduos consumidores da (EJA) perante situações-problema que envolvam consumo, investimento e planejamento financeiro de modo a influenciar positivamente, as possíveis ações empreendedoras?	Realizou-se uma abordagem qualitativa, desenvolvendo uma pesquisa-ação sobre como são formadas as tomadas de decisões desses estudantes na hora de consumir, planejar e investir seu orçamento.	Apresentou-se um Guia de Atividades como Produto Educacional, que obteve suas questões validadas durante as etapas dessa investigação.  <b>Produto:</b> Guia de atividades direcionadas para que futuros educadores possam motivar e capacitar indivíduos da EJA, no que se refere às questões financeiras e empreendedoras.
6	Educação Financeira escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais.	Lilian Regina Araújo dos Santos 2018 PPG em Educação Matemática - UFJF Mestrado Profissional	Apresentar a educação financeira de forma crítica, auxiliando na elaboração de orçamentos e planos de gestão para negócios, estimulando os alunos a consumir mercadorias feitas por produtores locais, gerando renda para pequenos empreendedores de sua comunidade.	A pesquisa foi baseada na proposta de Educação Financeira Escolar de Silva e Power (2013), trazendo um roteiro sobre a gestão do dinheiro, enfatizando a importância de uma planilha de custos como estratégia de organização financeira.	A produção do PRODUTO abaixo:  <b>Produto:</b> Roteirizando o Futuro: A Educação Financeira como estratégia de gestão.

Continuação

7	Construindo Pontes: Dinâmica grupal em aulas de Matemática na EJA.	Alex de Assis Lauria 2016 PPG em Educação Matemática - UFJF Mestrado Profissional	Analisar a dinâmica grupal de alunos da EJA numa atividade matemática e elaborar um produto educacional voltado para os professores.	A metodologia foi embasada pelo paradigma qualitativo de um cenário de investigação no qual o pesquisador acompanhou, registrou e analisou aulas de matemática no Ciclo Final do Ensino Fundamental 2.	Verificou-se que a utilização do trabalho colaborativo em grupo tem sido de extrema relevância nas produções científicas no âmbito educacional. <b>Produto:</b> Manual de como realizar um trabalho em grupo com a construção da Ponte de Papel Trelçada
8	Projovem Urbano de São Leopoldo/RS: sentidos e significados para a juventude leopoldense.	Dilmar Kistemacher 2015 PPG em Educação UNISINOS Doutorado	Conhecer os sentidos e os significados que jovens egressos do Projovem Urbano de São Leopoldo atribuíram a sua experiência a partir de suas vivências no Programa e outras políticas públicas voltadas à elevação da escolaridade	Pesquisa qualitativa: História oral dos sujeitos (alunos do Projovem), documentos legais do Projovem Urbano e a entrevista semiestruturada.	A contribuição da elevação de escolaridade na convergência das políticas públicas que foram beneficiadas.
9	Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola da EJA	Juliana Silva dos Santos 2018 PPG em Educação PUC Doutorado	Analisar os sentidos atribuídos à escola de EJA, no que concerne a continuidade dos estudos.	Compreender as razões para os alunos retornarem à ESCOLA da EJA, analisando a perspectiva de planejamento de futuro desses sujeitos, bem como identificamos as concepções de currículo vislumbrados por esses cidadãos alunos do ensino médio.	O estudo mostra a necessidade de repensarmos a EJA na atualidade, analisar ofertas educativas diversificadas que vão ao encontro das necessidades dos sujeitos da EJA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A primeira dissertação acadêmica selecionada é da autora Isabela dos Santos Kröning, publicada em 2020 pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), intitulada “Devagarinho eu vou conseguindo... Trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas-RS”. A pesquisa de abordagem qualitativa sob o prisma de narrativas de história oral, propõe discutir trajetórias de repetência e evasão escolar de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos em uma escola estadual da rede pública da cidade. Para tanto, foram entrevistadas seis mulheres de diferentes faixas etárias, que concederam depoimentos sobre sua trajetória escolar.

Segundo a autora, as mulheres enfrentam múltiplos desafios dentro de seu universo social e nas suas tentativas de escolarização: violência, carências emocionais e materiais, humilhações, inadequações, entre outros. Na maioria das vezes, os esforços são de iniciativa da escola em lidar com as vulnerabilidades de seu público. Esses são alguns dos elementos envolvidos na difícil escolarização de mulheres pobres. Por isso, sugerem-se tentativas de resistência às práticas sociais de desigualdade.

Logo, este trabalho vem ao encontro da presente pesquisa por relacionar as trajetórias das alunas, sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que muitas vezes apresentam extrema dificuldade de retornar e manter seus estudos por diversos fatores sociais, tais como: não assistirem às aulas por não ter quem cuide dos filhos pequenos, necessitarem trabalhar demasiadamente, por serem únicas provedoras do lar. Enfim, os motivos são vários, digo isso com convicção, pois no decorrer de minha prática como educadora de EJA, infelizmente, percebo que essa situação só se agrava.

A segunda dissertação acadêmica é da autora Daiane Ferreira Ferreira, publicada em 2018 pelo Instituto de Educação da Universidade do Rio Grande (FURG), intitulada “O horizonte da Educação de Jovens e Adultos enquanto instrumento de emancipação da classe trabalhadora: reflexões sobre Educação, Trabalho e Ensino Médio”. O problema de pesquisa consiste em compreender qual a relação entre trabalho e educação na EJA, realizando entrevistas em escolas da rede estadual do município do Rio Grande. Foi realizada uma pesquisa que dialoga com o horizonte da Educação Popular, com o viés da pesquisa social qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas, imagens fotográficas, gravações e diário de campo. A pesquisadora concluiu que a Educação de Jovens e Adultos possui

uma relação intrínseca com o trabalho. Atualmente, a EJA é uma possibilidade para que os sujeitos obtenham formação em menor tempo na educação básica e qualificação para a inserção no mercado de trabalho ou progressão nele.

Esta pesquisa contribui com minha investigação por apresentar uma análise significativa dos reais motivos pelos quais os educandos de EJA retomam seus estudos, visando a obtenção de um emprego formal ou a inserção no mercado de trabalho. Na escola pública na qual trabalho, os alunos retornam às classes, além da titulação, para serem aprovados em concursos, conseguirem obter aprovação teórica para a Carteira de Habilitação (pré-requisito para ampliação de propostas de trabalho) e ocupar um espaço no mercado de trabalho.

A terceira dissertação analisada é do mestrado profissional da pesquisadora Rosalina Vieira dos Anjos, publicada em 2014 pela Universidade Federal de Pelotas, intitulada “Um estudo de caso sobre uma possibilidade para o ensino de Matemática na EJA juvenilizada”, que visa investigar alternativas de abordagens do ensino de Matemática na EJA na contemporaneidade.

Cabe destacar que no ensino da matemática para estudantes jovens e adultos há, entre outras coisas, uma caracterização peculiar, como na situação apontada por Freire (Fonseca, 2002):

Paulo Freire falava de estratégias de resolução de problemas matemáticos adotadas por adultos pouco escolarizados e comentou que os alunos de certo projeto de alfabetização de adultos, em geral sabiam como calcular área de terrenos retangulares. E quando o terreno não é retangular?, perguntara-lhes o educador. Eles responderam, contava Paulo Freire, que nesse caso eles ‘fatiavam’ a figura em retângulos finos e depois somavam as áreas (Fonseca, 2002, p. 560).

Nessa estratégia, percebe-se uma motivação prática vivenciada no cotidiano, que pode ocorrer tanto em casa quanto no trabalho. Muitos estudantes têm vivenciado situações similares, como, por exemplo, na construção civil, onde a matemática é experienciada a todo instante e pode ser passível de estratégias diferentes, desde o assentamento de um piso até a construção de uma casa.

Quanto à metodologia da pesquisa, foi realizada uma abordagem qualitativa com estudo de caso, observação, entrevista e pesquisa documental. Os resultados indicaram que a Modelagem Matemática pode ser um caminho para se trabalhar os conhecimentos matemáticos, pois ela abarca elementos do cotidiano. O produto do mestrado profissional da dissertação foi a produção de uma sequência didática, em

um ambiente de Modelagem Matemática, que propõe uma série de atividades visando à construção dos conceitos sobre perímetro e área.

Essa pesquisa dialoga com meu trabalho por contribuir com uma análise do estudo da matemática na relação com o cotidiano dos educandos, sujeitos da aprendizagem. Cabe ressaltar que a pesquisa citada é do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), no qual estou matriculada como mestranda, e apresenta uma excelente reflexão sobre a Educação Matemática, concebendo-a como meio para a formação integral do cidadão.

A quarta dissertação analisada é do mestrado profissional do pesquisador Leonardo Bueno Gomes, publicada em 2020 pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), intitulada “Contribuições do PROFMAT para o ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos: uma análise das dissertações produzidas na década de 2010”. A pesquisa tem por objetivo examinar as práticas pedagógicas utilizadas nos trabalhos, os conteúdos curriculares desenvolvidos, os níveis de ensino, além de quantificar a distribuição nacional da produção de dissertações do programa relacionadas à EJA.

O pesquisador utilizou uma metodologia de estudo quali-quantitativa, isto é, buscou listar alguns modelos de materiais didáticos e metodologias usadas nas aulas do PROFMAT e apresentou tabelas qualitativas de seus estudos e fichamentos. Tal pesquisa resultou na produção de uma tabela quantitativa das dissertações feitas sobre a EJA e, de forma qualitativa, um fichamento de algumas dissertações.

Esta dissertação tem uma conexão com o meu objeto de pesquisa, pois ela demonstra um baixo quantitativo de trabalhos relacionados à EJA em comparação com o total de dissertações produzidas nesse programa estudado, o que reflete a escassez de estudos acadêmicos voltados para o ensino da matemática na EJA. Portanto, considero relevante realizar um estudo mais aprofundado dessa modalidade de ensino, que é frequentemente negligenciada pelas políticas públicas e possui pouca representatividade no ambiente acadêmico.

A quinta dissertação escolhida é do mestrado profissional do pesquisador Luis Paulo Xisto, publicada em 2020, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), intitulada “Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para os estudantes adultos no município de Irupi-ES”. O estudo foi desenvolvido com o propósito de responder à pergunta matriz: Quais

significados são produzidos pelos indivíduos consumidores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) perante situações-problema que envolvem consumo, investimento e planejamento financeiro, de modo a influenciar positivamente as possíveis ações empreendedoras?

Para tal análise, o pesquisador percorreu o caminho metodológico de âmbito qualitativo, desenvolvendo uma pesquisa-ação sobre como são formadas as tomadas de decisão desses estudantes na hora de consumir, planejar e investir seu orçamento. O produto elaborado nessa dissertação profissional foi um Guia de Atividades, que oferece possibilidades e direcionamentos para que futuros educadores possam motivar e capacitar indivíduos da EJA, no que se refere às questões financeiras e empreendedoras.

A pesquisa apresenta um debate de grande polêmica que há anos é discutido na EJA, pois essa modalidade necessita, além do ensino de conhecimentos escolares, que a educação auxilie o educando jovem e adulto na inserção no mercado de trabalho, oferecendo cursos, oficinas e atividades pedagógicas voltadas para esse engajamento e capacitação.

A sexta dissertação estudada é do mestrado profissional da pesquisadora Lilian Regina Araújo dos Santos, publicada em 2018, pela UFJF, intitulada “Educação Financeira escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais”. A pesquisa apresenta a educação financeira de forma crítica, auxiliando na elaboração de orçamentos e planos de gestão para negócios, estimulando os alunos a consumir mercadorias confeccionadas por produtores locais, gerando renda para pequenos empreendedores de sua comunidade.

A abordagem metodológica da dissertação foi baseada na proposta de Educação Financeira Escolar de Silva e Power (2013), trazendo um roteiro sobre a gestão de dinheiro, enfatizando a importância de uma planilha de custos como estratégia de organização financeira. O produto educacional dessa dissertação profissional foi o roteiro, intitulado: “Roteirizando o Futuro: A Educação Financeira como Estratégia de Gestão”. As atividades foram separadas em roteiros por objetivos, sendo:

- a) Roteiro 1: Será que é disso que eu necessito?
- b) Roteiro 2: Parar, planejar e organizar.



- c) Roteiro 3: Agregação de valor, ensinando a calcular o valor a ser cobrado pela confecção de determinado produto.
- d) Roteiro 4: Atividade prática, comercialização: vender os produtos produzidos.

Esta pesquisa dialoga com o meu objeto de estudo, pois confere autoria aos educandos jovens e adultos, mostrando o quanto esses sujeitos são capazes de gerenciar e realizar seus próprios objetivos e negócios. Faço uma análise desses sujeitos para, assim, também colocá-los no papel principal de seu protagonismo educacional através de oficinas invertidas, nas quais o estudante ensina aos seus colegas seus ofícios e habilidades, enquanto a pesquisadora atua como mediadora do processo.

A sétima dissertação analisada é do mestrado profissional do pesquisador Alex de Assis Lauria, publicada em 2016, pela UFJF, intitulada “Construindo Pontes: Dinâmica Grupal em Aulas de Matemática na EJA”. A pesquisa busca analisar a dinâmica grupal de alunos da EJA numa atividade matemática, além de elaborar um produto educacional voltado ao professor. A abordagem metodológica foi embasada num paradigma qualitativo, no qual o pesquisador acompanhou, registrou e analisou aulas de matemática no Ciclo Final do Ensino Fundamental 2 e elaborou um manual de atividades que enfatizam a dinâmica grupal de alunos da EJA. O produto educacional foi um manual de como realizar um trabalho em grupo com a construção da Ponte de Papel treliçada, conectando essa atividade aos conteúdos matemáticos. Foi elaborada uma sequência didática desse material, acompanhada de um CD com um vídeo explicando o processo de construção da maquete da Ponte de Papel.

Essa dissertação dialoga com os meus estudos, pois demonstra a relevância dos trabalhos em grupo e como o envolvimento dos educandos em situações práticas melhora a qualidade da aprendizagem.

Quanto às teses selecionadas, optei por analisar duas que relacionam a Educação de Jovens e Adultos com uma análise política e estrutural da sociedade, um tema de grande relevância para meu trabalho dissertativo.

A primeira tese a ser destacada é do pesquisador Dilmar Kistemacher, publicada em 2015 pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), intitulada “Projovem Urbano de São Leopoldo-RS: sentidos e significados para a juventude leopoldense”. O objetivo da tese é conhecer os sentidos e os significados

que jovens egressos do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano – da cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), atribuíram à sua experiência no programa e outras políticas públicas voltadas à elevação da escolaridade. O autor faz uma pesquisa qualitativa com história oral dos sujeitos, análise de documentos legais do ProJovem Urbano e entrevistas semiestruturadas.

Essa tese apresenta uma conexão com a minha investigação, pois dialoga com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos utilizando uma metodologia qualitativa, na qual o pesquisador participa ativamente de seu estudo. Em suas observações sobre a pesquisa qualitativa, Maria Cecília Minayo (1993) afirma:

[...] a pesquisa qualitativa responde às questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1993, p. 21).

A pesquisa qualitativa, portanto, sob essa análise, visa investigar a complexidade social, cultural, econômica e política de uma determinada comunidade escolar. A tese mencionada integra-se ao meu campo de investigação, pois ressalta a importância do sujeito da EJA e sua inserção nos estudos como uma oportunidade de emprego e reconstrução da autoestima desses cidadãos tão excluídos pelo sistema social. O resultado da tese aponta para a contribuição da elevação da escolaridade na convergência das políticas públicas que foram beneficiadas.

A segunda tese analisada é da pesquisadora Juliana Silva dos Santos, publicada em 2018 pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), intitulada “Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola da EJA”. O problema de pesquisa está na análise dos sentidos atribuídos à escola da EJA no que tange à continuidade dos estudos. A autora busca compreender as razões pelas quais os alunos retornam à escola da EJA, analisando a perspectiva de planejamento de futuro desses sujeitos, bem como identificando as concepções de currículo vislumbradas por esses cidadãos, alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio Pedro Agrônomo Pereira, em Porto Alegre (POA-RS). O resultado deste trabalho mostra a necessidade de repensarmos a EJA na atualidade e de analisarmos ofertas educativas diversificadas que atendam às necessidades dos sujeitos da EJA.

O trabalho contribui para os meus estudos ao protagonizar e analisar o sujeito da EJA, buscando novos olhares e horizontes para essa modalidade de ensino, que é tão prejudicada pelas políticas públicas de educação. Com relação à análise do sujeito, cabe ressaltar o entendimento de Ramos (2006):

Vocês veem que o tempo todo a gente está aqui falando de sujeitos, o que nós precisamos é reconhecer que nós temos sujeitos diversos, com vivências diversas, e com relações com a escola também diversas. E as vezes relações que levaram a uma ... às vezes é a escola que exclui, é a escola que negou ao estudante o seu direito a se relacionar com esta experiência e com o conhecimento sistematizado, exatamente porque não teria reproduzido as expectativas formalmente colocadas e construídas a partir de convenções. E que nós precisamos questionar fortemente (Ramos, 2006, p. 07).

Esta citação reflete uma grande indagação que tenho enquanto educadora da EJA: O que foi negado a esse educando pela escola e pela sociedade?, Qual é o meu papel como educadora para realmente inserir esse educando no mercado de trabalho e a uma vida mais digna? Pode ser utópico da minha parte “sonhar” tão alto, mas prefiro estar ao lado das boas reflexões a me conformar com uma realidade tão excludente e desigual.

Quero ressaltar o quanto os pesquisadores em educação, voltados para a modalidade EJA, preocupam-se com as questões pertinentes à inserção social desse indivíduo, que, devido à falta de acesso às políticas públicas, foi privado de seus direitos como cidadão. Durante o estudo e análise das teses e dissertações, foi notória também a questão do engajamento dos pesquisadores e sua relação com esse grupo de estudantes. Como no meu caso, a maioria das pesquisas visa “aliar” a experiência prática do pesquisador com o embasamento teórico da academia.

O estado do conhecimento foi de grande valia para o início de meus estudos como pesquisadora, pois mostrou que não estou sozinha em minhas questões, o quanto já foi produzido em importantes teses e dissertações e o quanto ainda necessitava estudar para chegar a conclusões e resultados plausíveis para conduzir uma pesquisa significativa.

No próximo capítulo, trago um breve histórico da modalidade EJA em nosso país, embasado por autores que debatem esse campo. Apresento, também, quem são os sujeitos da EJA e faço um relato quantitativo pós-pandemia da Covid-19.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA**

Este capítulo apresenta um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com o objetivo de compreender as questões que permeiam essa modalidade de ensino. Inicialmente, apresento um breve histórico da EJA, traçando suas origens e evolução ao longo do tempo, destacando os principais marcos legislativos e políticas públicas. Posteriormente, foco no contexto específico do município de Pelotas, onde minha pesquisa foi conduzida, explorando as iniciativas locais, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para atender às necessidades dos estudantes da EJA.

#### **3.1 História da EJA no Brasil**

Com o objetivo de aprimorar a visão sobre questões relacionadas ao ensino, é de vital importância o entendimento do contexto histórico. Nesse sentido, o objetivo central deste item é explorar os principais aspectos da educação brasileira. Para isso, selecionei os autores Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro, que apresentam uma análise crítica do contexto da história da EJA na contemporaneidade.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ocorre de forma plural no decorrer do tempo e é marcada por um extenso campo de lutas sociais e políticas das classes populares. No período colonial, essa modalidade apresentava um papel doutrinador, visto que os religiosos realizavam ações educativas junto aos indígenas e escravos negros.

Em âmbito legal, na época do Império brasileiro, Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) comentam que “no campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira de 1824 firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, incluindo os adultos. Essa ideia permaneceu ao longo do período imperial “no papel”, ou seja, pouco se fez para garantir a escolarização para todos. Nessa época, a educação era restrita à elite econômica, excluindo negros, indígenas e grande parte das mulheres.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

[...] o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites [...] O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a 5 anos era analfabeta. Desta forma, as preocupações liberais expressas na legislação desse período acabaram por não consubstanciar, condicionadas que estavam pela estrutura social vigente (Haddad; Di Pierro, 2000, p.109).

Nas palavras de Celso Beisiegel (1974):

[...] no Brasil, na colônia e mesmo depois, nas primeiras fases do Império [...] é a posse da propriedade que determina as limitações de aplicação das doutrinas liberais: e são os interesses radicados na propriedade dos meios de produção colonial [...] que estabelecem os conteúdos específicos dessas doutrinas no país. O que há realmente peculiar no liberalismo no Brasil, durante esse período, e nestas circunstâncias, é mesmo a estreiteza das faixas de população abrangidas nos benefícios consubstanciados nas formulações universais em que os interesses dominantes se exprimem (Beisiegel, 1974, p. 43).

No período da Primeira República, com a Constituição de 1891, a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada para as províncias e municípios, e os adultos analfabetos foram excluídos da participação no voto. Entre 1890 e meados de 1920, trinta anos após o estabelecimento da república, pesquisas indicaram que 82% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000).

A EJA foi instituída como política pública e fonte de pensamento pedagógico em meados da década de 1940, com o advento da industrialização e a aceleração da urbanização. O direito à educação era entendido como:

[...] ao direito de educação que já se afirmava nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito a todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania (Beisiegel, 1974, p. 63).

Sob esse prisma, o Brasil, que nesse período visava ampliar seus horizontes e associar-se às políticas externas de outros países, firmava leis para garantir o

ensino a todos os cidadãos, capacitando-os para as novas mudanças sociais advindas da industrialização e do crescente aumento dos centros urbanos.

Na Era Vargas, a Constituição de 1934 propôs um Plano Nacional de Educação, a ser fixado, coordenado e executado pelo Governo Federal. Esse plano reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação. No ano de 1942, durante esse período, foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário, que, por meio desses recursos, incluía o Ensino Supletivo para Jovens e Adultos. Nesse período, configurava-se uma nova concepção que:

Superando a ideia de um Estado de Direito, entendido apenas como o Estado destinado à salvaguarda das garantias individuais e dos direitos subjetivos, para pensar-se no Estado aberto para a problemática econômica, de um lado, e para a problemática educacional e cultural de outro (Ferraz *et al.*, 1984, p. 651).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), nesse período, o objetivo da educação de jovens e adultos para a sociedade brasileira estava bem claro, sendo este a mola propulsora para o desenvolvimento da nação, pois o país, sob essa ótica, só seria desenvolvido com bons índices de educação e alfabetização.

Os primeiros anos da década de sessenta, de 1960 a 1964, foram considerados um período de “Luzes” para a Educação de Jovens e Adultos. Nessa época, iniciou-se o Grande e Eterno Legado do Professor “Paulo Freire”, patrono da Educação, que contribuiu na luta dos movimentos sociais e políticos com papel ímpar em seus grupos de cultura e estudo no campo da EJA. Durante esse período, a valorização da cultura popular e dos movimentos sociais começou a ter voz e vez na história brasileira.

Durante esse momento histórico, segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA é pensada como uma modalidade específica que necessita de metodologias apropriadas de ensino. Além disso, o movimento freiriano e de Educação Popular começou no Nordeste, região mais pobre do Brasil, e os resultados obtidos impressionaram a opinião pública, pois trezentos trabalhadores foram alfabetizados em cerca de 45 dias. Paulo Freire, um educador católico e humanista, articulou uma campanha de alfabetização em escala nacional, visando à conscientização das classes populares e à articulação política.

Segundo Paulo Freire (2022), a grande preocupação em relação à educação é a mesma de toda pedagogia moderna: “uma educação para a decisão, para a

responsabilidade social e política” (Freire, 2022, p. 20) O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando. Não é possível, diz Paulo Freire (2022), “dar aulas de democracia e ao mesmo tempo, considerarmos como ‘absurda e imoral’ a participação do povo no poder. A democracia é, como o saber, uma conquista de todos” (*ibidem*).

Na perspectiva freiriana, a sociedade brasileira é uma sociedade em trânsito, na qual a distância social nas relações humanas não permite o diálogo. Não há autogoverno sem dialogação, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno ou dele termos raras manifestações. Ou seja, na história brasileira, o homem foi esmagado pelo poder, e o duro Golpe Militar que perseguiu os movimentos populares é uma prova desse processo.

Paiva (1973) faz a seguinte observação sobre a nova forma de pensar a EJA:

Até então, o adulto não-escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção essa que reforçava o preconceito contra o analfabeto (Paiva, 1973, p. 09).

Segundo Paulo Freire, esse período marcado por uma política “populista” parecia apresentar uma raiz de ambiguidade característica do pensamento populista: intermediários entre as elites e as massas, oscilam sempre entre a manipulação e a mobilização democrática, entre a defesa das reivindicações populares e a manutenção de um *status quo* em que é decisiva a ponderação dos interesses dominantes. O alto preço de tal ambiguidade, para Freire, foi o Golpe de Estado de abril de 1964, que se abateu sobre o governo populista como “um raio em céu azul”. Em abril, os grupos reacionários chamaram às armas e não às urnas.

O período militar produziu uma ruptura política na qual os movimentos de educação e culturas populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos e ideais censurados. Paulo Freire foi um dos alvos dessa empreitada de perseguição, sendo exilado durante a ditadura. Com o enfraquecimento dos movimentos populares, o problema da alfabetização persistiu e, com isso, os militares, em 1967, fundaram o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o intuito de suprir o problema do analfabetismo.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), com o interesse político e de controle social, o MOBRAL tinha os seguintes objetivos: acabar com o analfabetismo;

qualificar a mão de obra dos operários; realizar uma ação ideológica que garantiria a segurança-estabilidade do regime militar; atender aos objetivos políticos do regime militar. Como instrumento de segurança interna do regime, o governo disseminava sua ideologia e ampliava seu conhecimento sobre os acontecimentos que se passavam nos municípios do interior.

Durante o período militar, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 5692-71, a Educação de Jovens e Adultos adquiriu, pela primeira vez em sua história, um estatuto legal, intitulado Ensino Supletivo, com vários ideários do regime militar, num viés que buscava apresentar soluções técnicas para os trabalhadores com uma visão “neutra” da sociedade, visando acelerar o desenvolvimento e progresso do país. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Então, a partir de 1985, com o processo de redemocratização política do país, as práticas pedagógicas de educação popular que atuavam clandestinamente retomaram com visibilidade nos ambientes universitários (Haddad; Di Pierro, 2000).

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, foi instituído o reconhecimento social das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal. Uma mudança significativa nessa regulamentação ocorreu com a Fundação EDUCAR, que foi oficialmente fundada em 1985 em substituição ao MOBRAL, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola. Ela passou a ser subordinada pelo MEC, assumindo a responsabilidade de articular uma política de educação de jovens e adultos do ensino fundamental nas etapas iniciais, promovendo a formação de educadores, produzindo, supervisionando e avaliando as atividades pedagógicas (Haddad; Di Pierro, 2000).

No início da década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, ocorreu a extinção da Fundação EDUCAR para o ajuste das contas públicas, o que resultou na transferência direta da responsabilidade da EJA para os municípios no âmbito do ensino fundamental. Além disso, segundo Melo e Lopes (2020), a LDB 9394 de 1996 alterou a nomenclatura do Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse momento, a EJA passou a ser reconhecida como modalidade de ensino.



Segundo a Constituição Federal, Cf. art. 205 retomado pelo art.2º da LDB/9.394/96, a perspectiva orientada da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em grande parte implementada nos sistemas educacionais, advém da educação não formal ligada historicamente aos movimentos sociais (em princípio, portanto, mais ligada às perspectivas emancipatórias, tanto filosófico quanto na estruturação de sua organização, de Paulo Freire, dos Círculos de Cultura nos anos 1990, que é um exemplo emblemático).Pela formulação constitucional, a perspectiva do direito à educação como caminho da efetivação da democracia educacional inaugurada, não apenas para as crianças, mas também para jovens e adultos, escreve uma nova história na educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96) regulamenta esses princípios e atribui ao Estado o dever da oferta escolar. Esse direito para Jovens e Adultos, assegurado pela Constituição Federal, organizou-se na LDBEN, estruturado como Educação Básica (ensino fundamental e médio), o que significa assumir que, para esse público, há modos próprios de fazer a educação, segundo as características dos sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida e trabalho. Em suma, em sua forma de ser e estar no mundo (Melo; Lopes, 2020, p. 137-138).

Sem esse reconhecimento como modalidade de ensino, a EJA ainda seria considerada como “educação supletiva”. Ou seja, ao ser reconhecida como modalidade, teoricamente é assegurada como “direito do cidadão”, e por se tratar de um direito, “deveria” ser executada a partir do contexto do educando jovem e adulto, buscando novas metodologias condizentes com a realidade desse grupo.

Para resumir todas essas dinâmicas históricas em relação à EJA, cito o seguinte parágrafo de Haddad e Di Pierro (2000):

Os desafios relativos à educação de jovens e adultos seriam três: resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 122).

Segundo os autores, na década de 1990 até o ano 2000, esse foi o principal foco e objetivo da EJA. Nesse período, ocorreu uma descentralização e uma crescente diminuição no investimento de verbas e recursos para a educação de jovens e adultos, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que colocou a EJA em uma posição marginalizada frente às políticas públicas.

No ano de 1997, o governo FHC retomou as campanhas de alfabetização em curto prazo, nas quais nenhum desses programas foi coordenado pelo MEC, sendo destinados à qualificação profissional da população em uma rede heterogênea de parcerias públicas e privadas. Na segunda metade do século, houve uma ampliação na oferta, porém, segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa ampliação não foi

acompanhada de melhorias nas condições de ensino. Temos mais escolas, contudo, de baixa qualidade. A má qualidade de ensino combina-se à situação de extrema pobreza em que vive uma parcela importante da população.

No Governo Lula, a partir de 2003, houve uma ampliação do acesso à EJA, bem como um olhar mais específico para essa modalidade. Articulou-se a escolarização com a educação profissional, princípios que foram cultivados em alguns projetos como:

- a) Programa Brasil Alfabetizado (PBA): esse programa foi criado em 2003 para seguir a meta 9 do Plano Nacional de Educação, tendo como objetivo a alfabetização de jovens e adultos que não puderam estudar na idade apropriada.
- b) Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM): esse programa dispõe do art. 2º da Lei 11.692-08, sendo destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de qualificação profissional, reintegração do jovem ao processo educativo e desenvolvimento humano, sendo dividido nas seguintes modalidades:
  - ProJovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;
  - ProJovem Urbano;
  - ProJovem Campo - Saberes da Terra;
  - ProJovem Trabalhador.
- c) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (ProEja): foi um programa criado em 2005 com a finalidade de contemplar a demanda de jovens e adultos que não concluíram a educação básica, voltado para uma educação profissionalizante e tecnológica articulada à elevação da escolaridade.
- d) Plano Nacional de Qualificação: foi criado em 2003 com o objetivo de estabelecer uma articulação entre o trabalho e a educação, visando um aumento da inclusão e da permanência do jovem no mercado de trabalho.

Os programas citados visam o resgate histórico de uma dívida de nossa sociedade com os jovens e adultos das classes populares. Para Santos (2003):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não a produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Esse direito tão negado à juventude das classes populares necessita de novos e amplos programas que, além da esfera educacional, reintegrem o jovem adulto no aparato social e econômico de nosso estado. A Educação de Jovens e Adultos no governo Lula (2003-2010) retomou com grande força seu aspecto social e político, levando em conta a diversidade desse grupo tão heterogêneo, observando os seguintes aspectos: faixa etária, sexo, raça, credo religioso, ocupação profissional, orientação sexual e situação social (privados ou não de liberdade).

Enfim, todos esses avanços desse período das políticas públicas, embasados nos ideais freirianos de Educação Popular e Movimentos Sociais, trouxeram como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA, buscando, através de grupos de pesquisa e debates com educadores, a formulação de metodologias apropriadas para essa modalidade de ensino.

Cabe ressaltar que a EJA é uma modalidade de ensino e componente constitutivo da Educação Básica, destinada ao público que não completou ou teve acesso à educação básica. No governo Lula (2003-2010), a política educacional possibilitou uma visibilidade maior à modalidade EJA. Porém, de uma forma geral, as ofertas ainda se encontravam com uma formação fragmentada e aligeirada, na qual, infelizmente, a EJA não se consolidou efetivamente como política pública.

A EJA é historicamente analisada como uma educação de CLASSE, ou seja, da classe trabalhadora, que na maioria das vezes não teve acesso à educação na infância, sendo principalmente uma educação das classes menos favorecidas, carentes e empobrecidas da nossa sociedade.

O governo Dilma Rousseff, primeira mulher a assumir a presidência do Brasil em 2011, deu continuidade aos programas implantados pelo presidente Lula, porém com algumas mudanças estruturais, sem perder a essência e a pauta democrática. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2012, foi uma de suas grandes políticas educacionais.

De acordo com Waldow (2014), o PRONATEC foi criado para ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos

e ações de assistência técnica e financeira. O PRONATEC tem como público-alvo estudantes da rede pública, populações minoritárias e em situação de risco social.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), com as mudanças no cenário político brasileiro em 2016, após o processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, sem que fosse comprovado crime de responsabilidade fiscal e que atualmente muitos historiadores chamam de golpe contra a democracia, as políticas públicas principalmente voltadas às classes populares entraram em fase de sucateamento, configurando-se como uma contrarreforma da educação no país.

Ao longo do governo do presidente Michel Temer (2016-2018), políticas foram traçadas pelo MEC com o objetivo de favorecer o desmonte do ensino público, formulando mecanismos que fortalecem uma educação tecnicista e precarizam as condições do trabalho docente. A medida mais drástica desse governo foi a Emenda Constitucional 95/2016 – teto dos gastos públicos para políticas sociais, no caso, a educação. Segundo Nunes e Abílio (2019):

No dia 15 de dezembro de 2016, as mesas da Câmara dos Deputados e o Senado Federal, nos termos do parágrafo terceiro da Constituição Federal, promulgaram a Emenda Constitucional nº 95/2016, instituindo um Novo Regime Fiscal no âmbito dos orçamentos fiscais e da Seguridade Social da União, vigente por vinte exercícios financeiros. Esta Emenda Constitucional altera e determina, em seu art.110, a aplicação mínima em ações de serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino no exercício fiscal de 2017 e posteriores, com correção pela variação IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo, determinado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ou de outro índice que vier a substituí-lo, para o período de 12 meses encerrando em junho do exercício anterior a que se refere a lei orçamentária (Nunes; Abílio, 2019, p. 242).

Essa Emenda Constitucional gera um grave aumento no “abismo” social, prejudicando as populações carentes e privando-as, através do congelamento de gastos, de políticas públicas de saúde e educação. Conforme Nunes e Abílio (2019):

Por consequente aprovação da EC nº 95/2016 houve o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, fruto de um governo que se comprometeu com os interesses dos credores internacionais. Segundo Saviani, a meta 20 do Programa Nacional de Educação que visava atingir até 2024 a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto na educação foi inviabilizada por esta emenda constitucional, visto que até 2036 nenhum aumento real de recursos poderá ser destinado a educação (Nunes; Abílio, 2019, p. 246).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), vale enfatizar que esse contexto avançou com uma perspectiva privatista e de retirada de diversos direitos trabalhistas adquiridos pelas classes populares.

O governo Jair Bolsonaro (2019-2022) foi, sem sombra de dúvidas, o período do maior desmonte da educação pública e, consequentemente, a modalidade EJA foi totalmente afetada. Nesse período, a Educação de Jovens e Adultos perdeu mais de meio milhão de estudantes nos três primeiros anos do governo. O investimento na modalidade foi o menor do século, segundo o portal O Globo (2022). Além disso, a EJA foi a mais impactada com o corte de 94% dos investimentos no setor educacional. A verba, que ultrapassava R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões. Enfim, a política de exclusão gerada pelo governo citado ampliou ainda mais o abismo educacional das classes populares<sup>4</sup>.

Segundo Márcia Angela Aguiar, no início do ano de 2020, quando a pandemia da Covid-19 atingiu os países em todo o planeta, inclusive o Brasil, o Governo Federal não reagiu à altura do que exigia a situação de calamidade pública, o que se refletiu no campo educacional, com a ausência de uma efetiva coordenação nacional para o enfrentamento da crise. Num período tão grave que custou a vida de aproximadamente 697 mil pessoas, assistimos até o ano de 2022, término desse grande retrocesso histórico, a um triste roteiro traçado pelo MEC de ataque às universidades e ao ensino público (Aguiar, 2020).

O período de 2020 até 2022 foi de extrema pobreza. Muitas famílias que já tinham renda baixa perderam seus empregos devido às restrições da pandemia e à falta de políticas públicas para o grave momento. Nesse período, eu era diretora de turno na escola campo da pesquisa e observei que, além das carências financeiras, os alunos não tinham acesso à internet. Nós, enquanto grupo de educadores, fazíamos campanhas de arrecadação de aparelhos celulares, entregávamos material impresso na escola e muitos alunos iam para a frente da escola baixar suas atividades usando a internet do educandário. Foram tempos difíceis, nos quais o ensino sofreu diretamente a falta de políticas e verbas educacionais para enfrentar tamanha calamidade.

Ao estudar a história da EJA, observa-se o quanto o Estado sempre, através de suas artimanhas de poder, visou à domesticação das classes populares, utilizando a força ou medidas paternalistas para conter e desmobilizar essas classes. Até os dias atuais, a democracia é um grande desafio, pois ela luta contra a

---

<sup>4</sup> Disponível em: [o Globo.com](https://www.globo.com). Acesso em: 26 abr. 2023.

domesticação das classes populares. A educação, nessa perspectiva democrática, visa uma mudança de atitude, um ato de coragem, um método ativo e crítico no qual o homem é um sujeito e não mero objeto do mundo em que vive, segundo as perspectivas freirianas.

Enfim, os programas implementados pelos governos na história da EJA tiveram como objetivo o caráter assistencialista ou formativo, com a parceria de empresas para mão de obra trabalhadora. Pouco se pensou em uma educação de qualidade com real acesso ao conhecimento. A EJA, nesse modelo histórico, se configurou como uma estratégia para a redução das altas taxas de analfabetismo, porém sem apresentar um projeto político público voltado ao desenvolvimento do ser humano e sua melhor inserção social e profissional.

Com o retorno à presidência da República de Luís Inácio Lula da Silva (2023), a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) retornou em sua função no governo federal, promovendo a diversidade e a inclusão na educação. A secretaria também assume um compromisso com o princípio da equidade, previsto em nossa Constituição Federal. A secretária da SECADI, professora Zara Figueiredo, faz a seguinte análise:

O lugar da Secadi na construção desta Sociedade Zero Discriminação é o de reconhecer os padrões estruturais de desigualdade que fundam a educação brasileira e, em seguida, construir uma agenda estruturada de programas e políticas educacionais com vistas a criar condições para se estabelecerem estratégias de equidade (Figueiredo, 2023, p. 14).

No próximo subcapítulo, pretendo analisar quem é esse sujeito da EJA que perpassa o tempo histórico e é o maior alvo das políticas de desigualdade.

### **3.2 Quem são os sujeitos da EJA**

Este subcapítulo visa analisar, segundo as perspectivas freirianas e de Miguel Arroyo, o conceito de sujeito no campo social e histórico dos educandos jovens e adultos, que carregam consigo o peso desumanizante de terem sido submetidos a processos de exclusão social ao longo de sua história de vida. Além disso, é vital para a presente análise explorar o conceito de identidade. Tendo isso em vista,

proponho uma articulação entre a construção de identidades e os sujeitos no campo social e histórico.

Os sujeitos da EJA são indivíduos construídos como seres sociais, ou seja, sujeitos que trazem suas identidades coletivas de classe, gênero, sexo e que foram historicamente invisíveis para as políticas públicas da sociedade brasileira. Esses sujeitos invisíveis, segundo Arroyo (2014), na pauta da agenda política dos estados, necessitam ser reconhecidos com outras pedagogias e ações afirmativas para assegurar seu direito social. Para o referido autor:

Até as fronteiras por reconhecimento são diferentes. As fronteiras do reconhecimento oficial são tímidas: políticas socioeducativas, de bolsa-escola-família. As fronteiras dos auto reconhecimentos são radicais: reforma agrária, urbana, da saúde, da educação, da igualdade racial, sexual, de outras relações de produção e de trabalho. De outra escola e Outras Pedagogias (Arroyo, 2014, p. 174).

Esse reconhecimento perpassa o âmbito escolar, pois entramos no campo social e de lutas de um grupo social que foi e é deixado à margem do aparato social. Não adianta somente buscarmos soluções e teorias educacionais se não analisarmos e colaborarmos para a inserção desse indivíduo na sociedade. O sujeito da EJA, como ser social, necessita da escola para além dos conteúdos formais; necessita da escola para entender seus direitos enquanto cidadão e saber utilizar seus conhecimentos escolares para a melhoria de sua condição de vida.

Ainda, de acordo com Arroyo (2014):

A forma de reagir a ser jogados na pré-história é mostrar onde são sujeitos. Nos movimentos e ações coletivas, nos encontros, oficinas dos diversos grupos sociais e especificamente dos povos indígenas, negros, mestiços, quilombolas, camponeses, ribeirinhos se afirmam sujeitos de uma longa história de construção de culturas, valores, memórias, identidades alicerçadas em processos de sociabilidade, de produção de vida, de diálogo com a natureza... Uma história anterior e posterior à história da colonização dominação. Não apenas mostram e afirmam sua condição de sujeitos éticos, culturais, de saberes, modos de pensar, mas se mostram sujeitos dessa história. Não se veem em estado da natureza na pré-história da humanidade. Nesse civilizá-los, educá-los, letrá-los, nos catecismos e nas escolas trazem suas experiências de civilização, de educação e de letramento para a diversidade da história cultural, intelectual e moral. Para a história humana (Arroyo, 2014, p. 194).

Para Paulo Freire (1980, p. 42), “o homem integrado é o homem sujeito”, isto é, um homem histórico que expressa sua humanização. Ele dialoga e age com os demais, tomando decisões e exercendo seu direito de escolha. Entretanto, esse

homem pode existir como objeto, coisificado, desenraizado, desumanizado. Situado nesse polo, o homem “altera-se a si para adaptar-se” (*ibidem*). Sob essas condições desumanas, o homem vai se coisificando, ficando domesticado e sentindo-se esmagado pelo sentimento de impotência frente à sua realidade social, dessa forma perdendo-se de si e dos demais. “Para Freire, o movimento de vir a ser do próprio sujeito é vocação natural (embora passível de ser distorcida ao longo do processo histórico) e está relacionado ao processo educativo como uma aprendizagem permanente” (Streck; Redin; Zitkosk, 2019, p. 443).

Nessa perspectiva, a EJA tem grande relevância, pois, enquanto modalidade educativa, poderá, numa relação de diálogo entre educador e educando, auxiliar esses sujeitos nas suas reflexões e práticas frente à sociedade. As pesquisas nesse campo são de grande valia, pois visam o desocultamento desses coletivos inferiorizados e destinam-se a recontar a história dos sujeitos sociais sem máscaras, sob o viés da afirmação do grupo em questão.

Segundo Arroyo (2014):

Paulo não inventava metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção, de saberes, conhecimentos, valores e culturas. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados em formação (Arroyo, 2014, p. 27).

Dentro dessa abordagem, a educação de jovens e adultos busca analisar como vivem esses educandos nas suas comunidades, suas formas de pensar, valores e crenças. Nessa visão educativa, o estudante é o principal protagonista da sua história. É nessa amálgama que se gestam as identidades desses sujeitos. Cabe à escola e ao educador/a fazer o resgate e a recuperação da humanidade roubada desses educandos tão excluídos e marginalizados de nossa sociedade. A presença de uma nova visão de identidades nos remete ao que Arroyo (2014) descreve:

[...] a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternos, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. Remete-nos também às suas crianças e adolescentes. Os coletivos segregados no padrão de trabalho, de acumulação, de ocupação de terra, de poder- saber. Fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes (Arroyo, 2014, p. 37).



Para uma melhor compreensão dos sujeitos da EJA, é necessário explorar o conceito de identidade. Para isso, irei utilizar o autor Stuart Hall, célebre sociólogo britânico-jamaicano que viveu e atuou no Reino Unido. Segundo ele:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2005, p. 38).

Sob a perspectiva e análise de Hall (2005), a identidade é um processo em andamento e é, de certa forma, a construção do sujeito. Esse entendimento de que a identidade é um processo inacabado (Freire; Shor, 1998) é relativamente “moderno”. Antigamente, a identidade era um tema “fixo” e acabado, visto como um campo “estável” de cada sujeito. Porém, na sociedade atual, esse indivíduo “imutável” entra em crise, com muitas dúvidas e incertezas. O indivíduo pós-moderno não tem uma identidade fixa, segundo o autor; são várias identidades que estão em constante processo de mudança. Muitas vezes, essas mudanças de identidade são contraditórias, o que gera um viés de instabilidade.

Para Hall (2005), esses novos sujeitos têm sua identidade formada e transformada continuamente de acordo com sua representação na sociedade. Vivem num processo definido historicamente ao invés de biologicamente. Eles contêm identidades contraditórias que os arrastam em diversas direções e só parecem estáveis por causa da narrativa que construímos de nós mesmos. As identidades, nessa visão, são processos que podem estar descentrados, deslocados ou fragmentados, conforme o campo social em que estão inseridos.

A identidade de um educando da EJA, que já foi excluído da sociedade em seu direito como cidadão, apresenta um viés contraditório em sua própria relação de ser. Ao longo de minha trajetória profissional, já ouvi muitos alunos dizerem: “não aprendi porque sou dito ‘com dificuldade’”, ou a frase que detesto escutar e que sempre gera um longo debate: “sou burro mesmo”. Para esses educandos, o único vilão de sua dificuldade são eles próprios; poucos são os que me dizem “não estudei porque o sistema não deu oportunidade para tal”. Nesse discurso, observamos o viés da culpabilidade desse aluno, esquecendo seu direito à educação.

Essas múltiplas identidades precisam ser reconhecidas nos âmbitos políticos e coletivos. Infelizmente, a EJA no campo educacional é invisibilizada, sem destaque

tanto nas políticas públicas como nos estudos e pesquisas no ambiente acadêmico. Sou pedagoga formada há 22 anos pela UFPEL e, na minha grade curricular, nunca foi oferecida uma disciplina que trabalhasse a EJA. Como profissional nessa modalidade de ensino, busquei cursos, debates e atualizações utilizando meus próprios recursos. Nessa trajetória profissional, poucos foram os momentos em que tive palestras custeadas pela prefeitura do município onde estou efetivada como professora. Há, de forma intencional pelos governantes, um sucateamento real no aperfeiçoamento dos educadores; há um desígnio “nítido” em não investir na formação do profissional da escola pública. Além disso, não há propostas curriculares específicas para essa modalidade de ensino, nem estímulos aos estudantes para o ingresso e permanência na escola.

No próximo subcapítulo, busco trazer dados reais do contexto nacional, municipal e da escola que serviu de campo de pesquisa, a fim de realizar uma breve reflexão dos “impactos” educacionais na EJA deixados no período pós-pandemia, que ainda reflete em nossa realidade escolar.

### **3.3 Dados quantitativos pós-pandêmico: nacional, municipal e da escola pesquisada**

Neste subcapítulo aponto os dados quantitativos em esfera nacional e municipal dos alunos matriculados na EJA, fazendo uma breve análise desses indicativos e refletindo sobre as consequências deixadas no campo educacional após a pandemia da Covid-19. Para iniciar minha escrita, ressalto que o aspecto mais devastador desta pandemia foram as milhões de vidas tragicamente perdidas. Não há como ignorar o triste fato de que a Diretora Geral da instituição escolar, campo desta pesquisa, faleceu como vítima dessa tragédia. Em homenagem a Bianca Aires e a todos os brasileiros que faleceram, presto minha eterna reverência.

Em março de 2020 o mundo parou devido à pandemia que devastou a vida de muitos brasileiros. Infelizmente, milhões foram a óbito e muitos sobrevivem com sequelas dessa doença. Principalmente as classes com menor poder aquisitivo, pois entraram num abismo de extrema miséria e pobreza. Para conter o avanço da doença, muitas atividades comerciais e industriais pararam, o que gerou um enorme

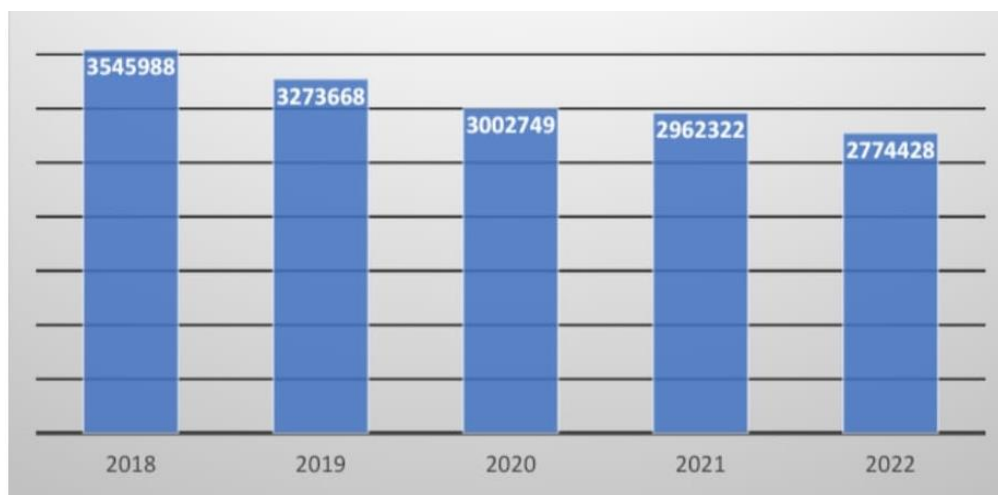
colapso financeiro. As pessoas que já viviam com dificuldade financeira entraram na linha da miséria, do desemprego, do subemprego e do emprego informal.

A falta de políticas públicas e a crise sanitária geraram um caos social devastador, em que muitos sobreviviam de cestas básicas recebidas por entidades filantrópicas. O governo federal, que deveria ter criado estratégias de combate à grave crise sanitária, desacreditou dos estudos científicos e pouco fez de efetivo para as camadas mais carentes da população. Tudo isso afetou também a sociedade em nível educacional: as escolas fecharam, as atividades presenciais foram interrompidas e o ensino remoto emergencial foi o que restou para aquele momento. Novamente, as camadas mais carentes da população foram as mais afetadas, pois muitos não tinham acesso à internet e outras ferramentas tecnológicas para continuar seus estudos.

Conforme dados que trago a seguir, é possível observar o quanto a modalidade EJA foi afetada pela pandemia e como o número de alunos matriculados reduziu drasticamente, enquanto a quantidade de pessoas não alfabetizadas e que deveriam retornar aos estudos continua aumentando em nossa sociedade.

Para iniciar nossa análise, apresento o gráfico com os dados referentes às matrículas dessa modalidade no Brasil (Figura 2), segundo o Censo Escolar (2023) do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Todos os dados referem-se ao quantitativo da EJA dos anos de 2018 até 2022, para visualizar claramente o antes, durante e após o período pandêmico, mostrando o declínio de matrículas, principalmente no ano de 2021, que foi o auge dos reflexos da pandemia.

Figura 2 - Gráfico das matrículas da EJA no Brasil



Fonte: Censo Escolar, 2023.

O gráfico acima demonstra a queda das matrículas de alunos de EJA no Brasil, de 2018 a 2022. As matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tiveram uma queda de 7,7% em 2020. Foram cerca de 579 mil matrículas a menos do que em 2019 (CENSO ESCOLAR, 2023). Infelizmente, esses dados alarmantes nos mostram a realidade da modalidade EJA no que tange à falta de políticas públicas voltadas para esses educandos.

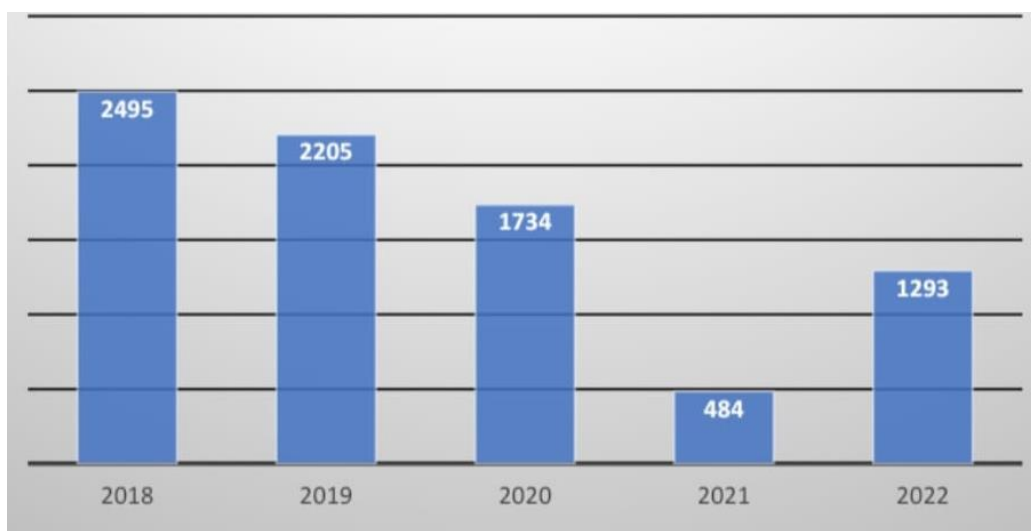
Como trabalho em duas escolas de ensino regular e da EJA, vejo muitas diferenças estruturais e de recursos financeiros entre as duas modalidades de ensino. Apesar da precariedade das escolas públicas, o ensino regular diurno tem um aparato de materiais, merendas e apoio pedagógico multidisciplinar muito mais elevado do que os alunos da EJA. Isso me inquieta como pesquisadora. Para muitos gestores, a EJA é um “refugo”; se sobra material do dia, vai para a EJA, se sobrar verba, destina-se à EJA. No entanto, esses alunos fazem parte das escolas e merecem ter acesso a todos os recursos em igualdade de condições com os demais.

Participei de um curso sobre Pensamento Computacional e, durante a palestra, indaguei se existia alguma proposta específica para a EJA. Para minha surpresa, ou não, me responderam que não há propostas e que nós, educadores, poderíamos adaptar as atividades ao público adulto. Ou seja, não há um real interesse em relação a esse segmento de ensino.

Enfim, nesses últimos anos de governo, o desmonte da modalidade EJA agravou-se e isso se reflete no contexto social de miséria e vulnerabilidade das classes populares. A população carente economicamente da sociedade, segue sem acesso à educação e cultura. O abismo entre as classes sociais fica exponencial e muitos não têm a oportunidade de aprender a ler, escrever e interpretar os fatos, condições mínimas para exercermos nossa cidadania.

O gráfico a seguir (Figura 3), apresenta o quantitativo de alunos matriculados na modalidade EJA dos anos de 2018 até 2022, fornecido pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do Município de Pelotas-RS.

Figura 3 - Gráfico das matrículas da EJA em Pelotas



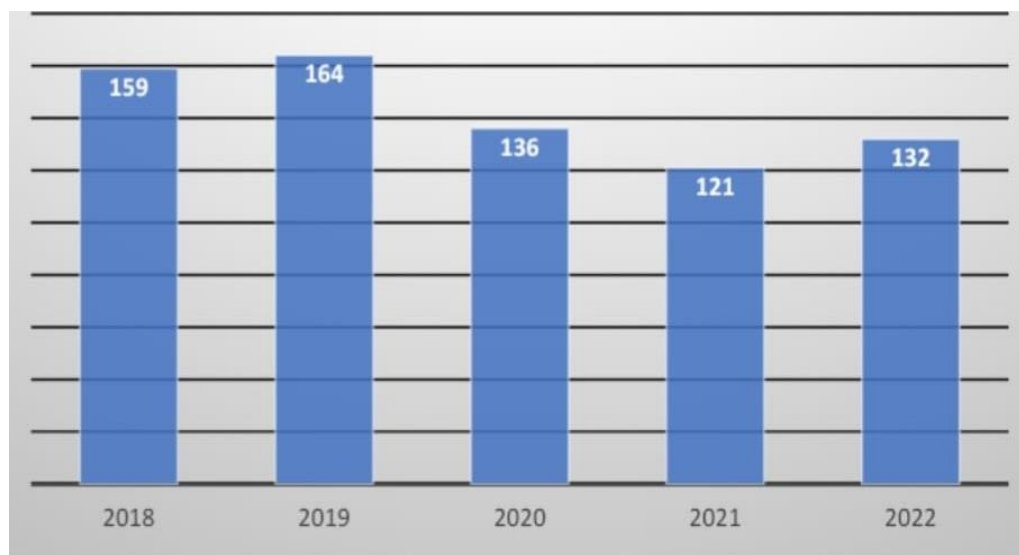
Fonte: Pelotas, 2023b.

No quantitativo acima, observamos uma drástica queda nas matrículas da modalidade EJA no município de Pelotas, principalmente no ano de 2021, que foi um dos períodos mais críticos da pandemia. A falta de recursos financeiros, o sucateamento das escolas públicas e as inúmeras dificuldades econômicas para a sobrevivência básica desses alunos agravaram ainda mais essa situação de abandono e descaso público. A rede municipal de ensino, que atualmente atende a maior parte da população do ensino fundamental conforme a legislação, padece com a falta de recursos e verbas.

No momento em que a cidade parou, as escolas não estavam preparadas nem pedagogicamente, nem tecnicamente para lidar com tamanha demanda. A maioria dos educandos das escolas públicas vivia a falta de acesso à internet e às tecnologias. Com o tempo, as escolas reabriram em plantões para fazer a entrega de material impresso. Além da dificuldade do acesso, a falta do vínculo entre o educador e o educando que ocorre na aula presencial gerou uma falta de compreensão maior desses alunos para realizarem suas tarefas e atividades escolares. Muitos educadores abriram aulas pelo *Meet* (chamada de vídeo) e poucos educandos conseguiam participar, pois não possuíam plano de internet e dados móveis suficientes para acompanhar a aula. Enfim, as dificuldades nesse período foram inúmeras, tanto educacionais quanto de sobrevivência, e isso se reflete diretamente nos dados educacionais.

Como o campo da minha pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Doutor Mário Meneghetti, apresento o gráfico (Figura 4) com os dados fornecidos pela secretaria da escola, mostrando o quantitativo de alunos matriculados na EJA nos anos de 2018 a 2022.

Figura 4 - Gráfico das matrículas da EJA na EMEF Dr. Mário Meneghetti



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os dados revelam um declínio nas matrículas dos alunos da modalidade EJA do educandário, principalmente nos anos que foram o ápice da pandemia. O ano de 2021 mostra o menor número de alunos matriculados do período, sendo esse o ano consecutivo ao período pandêmico. No entanto, é pertinente ratificar que alguns alunos abandonaram os estudos nesse decurso para trabalhar informalmente e tentar recuperar o “tempo perdido”, conforme muitos dizem. Esses educandos enfrentaram situações de vulnerabilidade social muito complexas, onde a luta pela sobrevivência sobrepujava o sonho do estudo, pois ao retornar às atividades trabalhistas, a situação de fome e abandono era amenizada.

A EMEF Dr. Mário Meneghetti está localizada em um dos bairros mais carentes financeiramente da cidade de Pelotas. Mesmo antes da pandemia, a pobreza e a fome já faziam parte da situação diária de nossos alunos. Durante a pandemia, isso se agravou, especialmente porque, nesse período, eu estava na função de Diretora de Turno da Escola. A falta de verbas destinadas a essa modalidade, as condições precárias das escolas públicas e a realidade de pobreza

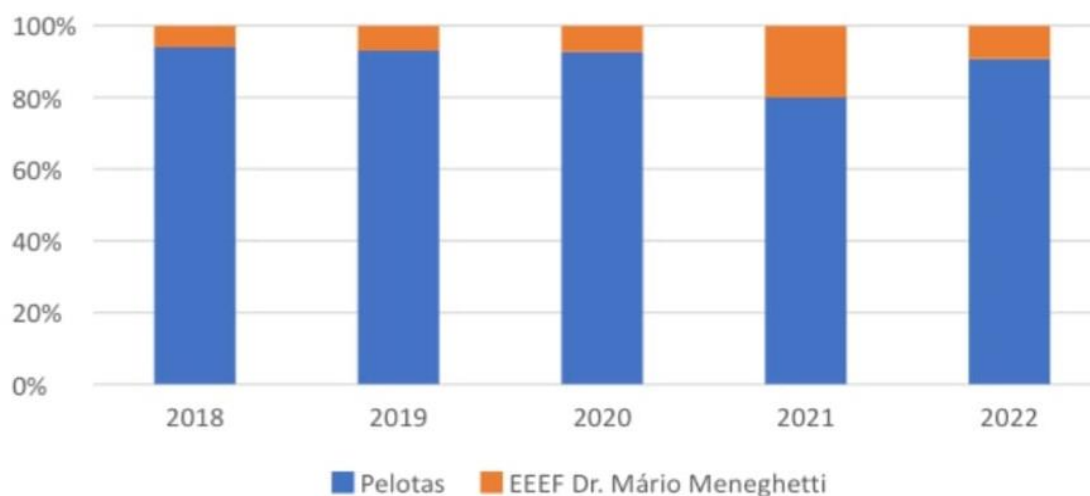
em que vivem os adultos e jovens educandos da EJA são totalmente visíveis aos olhos de quem trabalha na escola.

Com essa situação, o desemprego aumentou, e esses sujeitos já excluídos tiveram cada vez mais seus poucos direitos retirados, vivendo no mundo do emprego informal, sem nenhum direito trabalhista, ou seja, sendo explorados para não perder a renda. Infelizmente, já ouvi a seguinte frase: “Trabalho, professora, para ganhar um prato de comida no fim do dia”, ou “Entrego panfletos para receber, quando muito, um sacolão”, ou seja, a dignidade de trabalho e de vida desses sujeitos já foram esquecidas pela falta de políticas públicas para as classes populares.

Mesmo após a pandemia, a escola, por meio de oficinas pedagógicas e atividades profissionalizantes, busca modificar o quadro de baixo quantitativo de matrículas na modalidade EJA. Muitos alunos aos poucos estão retornando ao ensino, e com um trabalho de diálogo entre a equipe docente e discente, buscamos alternativas reais para melhorar a situação de precariedade de nossa escola. Como uma das alternativas que visa à adesão de novos alunos para cursar a EJA, a escola, em parceria com a SMED e o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), sedia cursos profissionalizantes de Horta e Aproveitamento de Alimentos e Técnico em Vendas, com a finalidade de proporcionar aos educandos atividades qualificadas para inserção no mercado de trabalho. Pode-se observar, através das matrículas deste ano, que os cursos profissionalizantes mencionados chamaram a atenção dos jovens e alunas que retornaram ao estudo procurando novas formas de geração de renda e trabalho.

Através dos gráficos apresentados, considerei significativo fazer um levantamento da evolução da matrícula de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Pelotas e na EMEF Dr. Mário Meneghetti, a partir dos dados fornecidos pela escola e pela SMED. Analiso a seguir os dados dessas matrículas e sua evolução a partir do gráfico da Figura 5.

Figura 5 - Gráfico das matrículas da EJA em Pelotas e na EMEF Dr. Mário Meneghetti



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Podemos observar que a escola teve um processo de crescimento no número de matrículas, em percentual dos dados da prefeitura. No ano de 2021, a escola representava 20% da quantidade de matrículas da rede de ensino, e em 2022, quando a prefeitura retomou as atividades presenciais e ampliou a oferta de vagas, a escola continuou com proporções menores, porém mantendo sua média de alunos matriculados. Tal fato é relevante pois ressalta o resultado do trabalho docente e da comunidade escolar no decorrer do processo pandêmico, adaptando-se as necessidades educacionais desse período. Certamente, esses dados ainda estão aquém do ideal, pois, como mencionado anteriormente, a demanda de pessoas analfabetas e sem acesso à leitura e escrita ainda é alarmante em nossa sociedade, principalmente nos bairros carentes dos quais nossa escola faz parte. Segundo o levantamento que fiz, temos cerca de 35 alunos matriculados nos anos finais que, em virtude da pandemia, ainda não estão alfabetizados e atualmente participam de atividades extras e de apoio para que possam se alfabetizar.

Outro aspecto que cabe ressaltar é o fato de que essa modalidade não possui um documento norteador específico que abranja suas características e especificidades. O documento mais atual que o município de Pelotas apresenta em relação à modalidade EJA é a Resolução CME/Pel n.º 03/2022, aprovada em 8 de junho de 2022, com a seguinte determinação:



Consolida e atualiza as diretrizes para a oferta da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertado em instituições pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Pelotas e institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Pelotas, 2022, p. 01).

A presente resolução evidencia claramente o quanto ainda não foi pensado em um documento e proposta curricular específicos para a EJA, ou seja, essa modalidade fica na “adaptação” em relação às diretrizes nacionais para o ensino fundamental regular. Cabe ressaltar o artigo 4 que aborda questões metodológicas e de horários da modalidade:

Art.4º A organização do trabalho pedagógico na EJA ocorre num contexto diferenciado da idade escolar própria da infância e da adolescência e deve considerar a possibilidade de oferta nos turnos diurno e noturno, pois ela se dirige a jovens, adultos e idosos com múltiplas experiências de vida que abrangem os aspectos étnico racial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de trabalho, de classe social, aí compreendidas as práticas culturais e valores sociais já constituídos. Parágrafo único: A EJA, como modalidade de ensino, caracteriza-se por um modo de existir com características próprias, exatamente para atender à heterogeneidade do seu público (Pelotas, 2022, p. 03).

Julguei pertinente trazer o Art. 4 da resolução porque, como pesquisadora, entendo que o que está descrito neste artigo precisa ser implementado por meio de políticas de financiamento e promoção de atividades que realmente contemplem essa modalidade de ensino.

Outro fator relevante a ser destacado é a questão do horário. Na escola, campo de pesquisa, o ensino é “Vespertino”, com horário das 17h30 às 21h30, em virtude do contexto social do bairro, marcado pela violência após às 22 horas, e da clientela, composta principalmente por pessoas idosas e jovens que não têm mais idade para o ensino regular diurno. A maioria dos alunos trabalhadores consegue chegar no horário, dado o emprego informal, embora haja casos em que a equipe escolar permite a entrada fora do horário.

O levantamento desses dados para a pesquisa desempenha papel fundamental, pois é visível a importância de estudos e projetos de pesquisa articulados com as escolas públicas para evoluirmos em relação à busca de novas metodologias e propostas para a EJA. Observando os dados, é plausível constatar que a EJA na Prefeitura Municipal de Pelotas enfrentou uma queda brusca no número de estudantes durante o auge da pandemia, devido ao baixo índice de

matrículas em 2021. No entanto, o segmento ainda é oferecido em algumas escolas polo, como é o caso da minha escola.

Outros questionamentos me surgem, e que vão ao encontro dos dados observados em nível nacional: se ainda temos adultos e jovens analfabetos, por que sucatear a modalidade EJA? Qual a real intenção dos governos com o desmonte e descaso com o ensino público de jovens e adultos?

No intuito de obter dados significativos em relação à quantidade de alunos alfabetizados em nosso país, enviei um e-mail para a SECADI em outubro de 2023, e obtive algumas informações que considero relevantes para a minha pesquisa, pois revelam o perfil principalmente dos adultos ainda não alfabetizados em nosso país, grupo predominante em minha turma da EJA, no primeiro segmento desse ensino.

Conforme os dados obtidos por meio da pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Brasil possuía cerca de 9,5 milhões de pessoas não alfabetizadas (5,6% da população). Nesse mesmo ano, ainda tínhamos mais de 80 milhões de brasileiros sem a educação básica completa. Esses são dados alarmantes que evidenciam ainda mais a necessidade de investir no ensino fundamental e na alfabetização de jovens e adultos, que carecem de novas políticas sociais e educacionais. Com relação à questão etária, foi apresentado que no ano de 2019 tínhamos em torno de 6,6% de alunos na faixa etária de 15 a 25 anos analfabetos; enquanto na faixa etária de 60 anos ou mais tínhamos em torno de 18% de alunos analfabetos (IBGE, 2022). Essa diferença revela-se nas classes de EJA da primeira etapa, compostas majoritariamente por adultos e/ou idosos com a média de idade entre 40 e 60 anos.

Meu propósito, enquanto pesquisadora, ao levantar esses dados, é apresentar o quanto ainda temos adultos e idosos analfabetos. Pouco se pensa nessa faixa etária da população que já foi historicamente deixada à margem da sociedade. Minha turma é composta por mulheres adultas, idosas, e a maioria são da cor preta ou parda, características também invisibilizadas no âmbito social. Ao longo da história, nós mulheres já obtivemos oportunidades de ascensão social e profissional em desvantagem em relação ao gênero masculino, mas quando entram as questões de raça, idade e origem econômica, o quadro se agrava de maneira perversa e complexa. Observei esse discurso na seguinte fala de uma educanda: *“Sou pobre, negra e mulher, ‘sora’. Tudo para mim é mais difícil”* (fala da estudante protagonista durante uma aula, transcrita pela professora no diário de campo).

Seria ingênuo de minha parte ficar na espera da vinda imediatista de políticas públicas voltadas para a modalidade. Por isso, decidi retomar meus estudos e buscar, com o auxílio dos mais renomados e experientes professores universitários, alternativas para vislumbrar um novo cenário educacional nesse segmento pelo qual tenho tanto apreço. Portanto, como educadora, inquieto-me diretamente com outras questões: o que efetivamente posso fazer para ajudar meu educando a sair desse abismo social que se agrava a cada dia? qual é meu papel efetivo nessa luta pela educação de jovens e adultos e pelo cumprimento de políticas públicas destinadas a essa população? Por não encontrar respostas, decidi pesquisar com aparato e análise acadêmica, visando buscar estratégias mais efetivas para melhorar a qualidade de ensino dos sujeitos da EJA.

Para aprofundar os questionamentos desta pesquisa, utilizei entrevistas, rodas de conversa, oficinas e um caderno denominado “diário de campo”, que acompanhou diariamente o meu trajeto como pesquisadora.

No próximo capítulo, apresento discussões com base nos estudos sobre alfabetização matemática e ensino de matemática na EJA, considerando como podemos pensar na relação entre a matemática da vida cotidiana e a vida escolar dos educandos dessa modalidade.

## **4 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A EJA**

Neste terceiro capítulo, discorro sobre a importância da Educação Matemática na Modalidade EJA. Para isso, dividi este capítulo nos seguintes subcapítulos: Alfabetização Matemática (relação entre a matemática da vida cotidiana e da vida escolar) e o Ensino da Matemática na EJA.

### **4.1 Alfabetização matemática – relação da matemática na vida cotidiana e escolar**

Para ampliar o debate e o estudo na perspectiva da importância da educação matemática no ensino de jovens e adultos, me apoiei nos conhecimentos dos seguintes autores: Maria da Conceição Fonseca, Ubiratan D'Ambrosio e Antônio Mauricio Medeiros Alves.

A educação matemática, nos últimos tempos, tem sido analisada por diversos autores como um campo de conhecimento que frequentemente se relaciona com situações quantitativas da vida real e cotidiana dos indivíduos, demandando análises lógicas que conferem à matemática um instrumento de total relevância. Os conteúdos matemáticos e procedimentos precisam, sob esse prisma, ser melhor conhecidos pelos educadores em seus aspectos epistemológicos, sua história e sua relação quanto à utilidade, finalidade e limites na resolução de problemas práticos. O educador, nessa visão, busca ampliar e reformular seu trabalho, elaborando novas estratégias de ensino para uma aprendizagem significativa e contextualizada conforme a realidade do estudante.

A educação matemática para jovens e adultos busca compreender o sentido da experiência social e pessoal vivenciada por sujeitos marcados pela exclusão escolar, que, ao retomarem os estudos, devem ser inseridos em um novo contexto educacional, com políticas públicas e projetos pedagógicos voltados para esse público, numa relação de qualidade e significado aos conhecimentos escolares. Ou seja, conforme destaca Arroyo (2005), a história da EJA deve ser analisada com um “novo olhar”, um olhar diferenciado de todos que se dedicam à modalidade.

Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares (Arroyo, 2005, p. 30).

Nessa ótica, a escola e a educação para jovens e adultos precisam desenvolver um comprometimento com os aspectos culturais e sociais desse grupo em questão, protagonizando o estudante da EJA, que traz em sua bagagem histórias de vida e conhecimento.

Maria da Conceição Fonseca, no seu livro “Educação Matemática de Jovens e Adultos”, propõem a seguinte reflexão:

Ao investigar, reconstruir e discutir esses processos, é fundamental para o educador ampliar ou iluminar a compreensão dos efeitos de sentido dos textos produzidos no âmbito da própria Matemática, ou valendo-se de seus conceitos, linguagens e estratégias. Dada a sua intenção e a responsabilidade que assume ao posicionar-se como professor na relação dialógica de ensino- aprendizagem da Matemática, é a partir dessa compreensão que ele, educador, pode acompanhar a trajetória de construção de conhecimento de seus alunos, que tanta identidade tem com as dificuldades e os recursos encontrados e/ou elaborados historicamente pela humanidade, seja nos percursos, seja nas intenções, seja na manipulação das estratégias conceituais, operatórias ou mesmo linguísticas (Fonseca, 2012, p. 58-59).

Para a autora, o educador precisa construir uma relação de intimidade com o conhecimento matemático, analisando a inserção dos conteúdos que serão abordados e o próprio corpo do conhecimento matemático. Nesse sentido, a educação matemática, assim como o conhecimento escolar, precisa apresentar uma visão pluralista e descontínuista, para contribuir num projeto de formação cultural de nossos educandos.

No texto “Conhecimento Escolar” da autora Alice Lopes (1997), observei que há um elo com a análise acima sobre a educação matemática e o conhecimento escolar, que, segundo a autora, é um terreno fértil de embate entre os saberes. Por isso, é necessário identificar quando a ciência é apenas ideológica ou quando tenta conferir saberes à lógica científica. Segundo a autora, toda ciência é um saber, mas nem todo saber é científico. Isto é, há uma ruptura nítida entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. O conhecimento cotidiano é a soma de nossos conhecimentos sobre a realidade efetiva e heterogênea (ações, conversas, discussões), enquanto o conhecimento científico são os conhecimentos

comprovados pela ciência, pelas academias e universidades. O conhecimento científico pode ser sistematizado em três tipos: conhecimento a ensinar, conhecimento ensinado e conhecimento aprendido. Dentro desses conhecimentos, é importante um novo olhar, valorizando e entendendo as diferenças culturais, realizando uma mediação didática que se dá no processo de tornar assimilável e compreensível determinado conhecimento científico.

Na educação matemática, é ressaltado um raciocínio lógico que vai além da indução. Por exemplo: quantas observações constituem um grande número? Nesse caso, há respostas para a resolução de um problema. A resolução de um problema depende diretamente da experiência passada do indivíduo, seus conhecimentos adquiridos e suas expectativas. Ou seja, nossas concepções influenciam diretamente a forma de resolução dos problemas.

Não há neutralidade científica, nem a ciência é eficaz para resolver as grandes questões éticas e sociopolíticas da humanidade. Nesse campo de estudo, há uma visão histórica da sociedade que até hoje é um cerne de debates e pesquisas, centrada na questão da desigualdade social e divisão social em classes, que influencia o acesso aos saberes dos educandos. Na verdade, nem sempre o conhecimento é universal; alguns conhecimentos são excluídos conforme o interesse das classes dominantes. Neste caso, cabe salientar que os alunos da EJA são, em grande maioria, oriundos das classes populares, que não tiveram oportunidade de acesso ao conhecimento escolar ou tiveram sua trajetória escolar interrompida por fatores sociais e de desigualdade econômica.

Na educação matemática para jovens e adultos, é necessária uma sensibilidade para as preocupações, as necessidades, o ritmo e os anseios da vida adulta. A tarefa de um educador de jovens e adultos não pode apresentar uma proposta metodológica semelhante às atividades desenvolvidas com crianças. Seu olhar enquanto educador precisa ser diferenciado, analisando as características peculiares dessa modalidade de ensino. Precisamos ter uma atenção cuidadosa com as dinâmicas que ocorrem na sala de aula, as relações com esses sujeitos, adequando os registros e as disciplinas desenvolvidas em aula para poder confrontar e analisar as resoluções de problemas e estratégias adotadas.

Outro fato que observei durante esta pesquisa é que, no campo da EJA, há uma carência de produção e estudos investigativos sobre os aspectos cognitivos e afetivos do aprendiz adulto pouco escolarizado, representando uma lacuna

significativa para a formação docente, que é justamente o diálogo da prática vivenciada. Até mesmo nos cursos de graduação, poucos são os cursos de licenciatura que oferecem em sua matriz curricular conteúdos sobre a EJA.

Fonseca (2012) ressalta que:

A compreensão da EJA como um direito do cidadão, uma necessidade da sociedade e uma possibilidade de realização da pessoa como sujeito de conhecimento tem uma significativa repercussão na prática pedagógica do educador. Imbuindo educadores e sociedade da responsabilidade ética e política de viabilizar à população jovem e adulta, que fora excluída da escolarização quando criança, o acesso a bens culturais e a critérios e instrumentos para a tomada de decisões, essa compreensão os desautoriza a sobrepor obstáculos de ordem logística, financeira ou ideológica à realização de uma educação voltada para esse público. Nesse sentido, impele educadores, educandos e a sociedade em geral a lutarem pela democratização não apenas das oportunidades de escolarização, mas também de qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos quando alunos da Escola Básica (Fonseca, 2012, p. 63-64).

Os professores estão, infelizmente, ainda muito sujeitos à tentação do conformismo diante do insucesso dos alunos no campo da matemática, respaldados num mito comum que diz que ao aluno da EJA, no contexto da matemática, “é muito difícil mesmo e é natural que se tenham altos índices de fracasso”. Por isso, enquanto educadores de EJA, precisamos apresentar um referencial teórico e ético de novas propostas pedagógicas, desmistificando certos conceitos excludentes em relação à aprendizagem e ao ensino da matemática. Realmente, é um grande desafio esse processo, mas necessário para uma melhor aprendizagem.

No ensino da matemática na EJA, surgem textos prescritos com orientações dirigidas à revalorização do trabalho com os problemas do cotidiano, com a Modelagem Matemática, com a Pedagogia dos Projetos e com a leitura de textos em diversos assuntos, trazendo as questões interdisciplinares como foco e desafio nessa modalidade. Enfim, o ensino da matemática na EJA precisa se pautar num projeto de resolução dos problemas reais vivenciados pelos alunos, seja para a compreensão de um texto que se vale de gráficos, tabelas, medidas, referências a índices, a dados numéricos e a bases de cálculos. Sob esse pressuposto, o currículo pensado para a EJA precisa ultrapassar o campo da mera transmissão de conhecimento, conforme reforça Lopes (2008):

Um currículo de Matemática para EJA deve considerar a autonomia em Matemática na formação dos estudantes, o que, segundo Coriat (1997) significa: - Desenvolver ou fomentar a capacidade para enunciar, compreender e confrontar perguntas matemáticas significativas. -

Desenvolver ou fomentar a capacidade de avaliar e usar métodos de raciocínio matemático atualmente aceitos como meios de obter conclusões. - Usar a linguagem matemática; - Aceitar sem renunciar a discuti-los, enunciados que a comunidade matemática considera atualmente como bem estabelecidos. Essas considerações relacionam-se a uma visão educativa ampla, que considera o conhecimento matemático como uma atividade social, própria dos interesses cognitivos, normativos e afetivos das pessoas. Além disso, vale acrescentar a importância da leitura e da escrita nas aulas de matemática como etapas desencadeadoras de processos investigativos e/ou sistematização do conhecimento matemático (Lopes, 2008, p. 171-172).

A citação acima reafirma meu olhar enquanto educadora e pesquisadora que busca, no trabalho diário em sala de aula, integrar a vida prática dos educandos às disciplinas que leciono como pedagoga. A matemática, por exemplo, no caso do grupo social de educandas protagonistas desta pesquisa, está diretamente ligada às formas de sobrevivência dessas trabalhadoras que, na informalidade, buscam com criatividade formas de sustento e geração de renda.

A educação matemática, segundo Fonseca (2012), para jovens e adultos é sobretudo uma ação pedagógica que busca dar sentido e significado além do conhecimento teórico da disciplina para a vida prática dos educandos. Essa modalidade, sob tal visão, possibilita um caminho para uma educação democrática, levando em consideração as experiências profissionais e cotidianas dos jovens e adultos, possibilitando, de fato, uma melhor compreensão dos problemas sociais. Nessa concepção inclusiva, o conhecimento que se formula parte de um problema, gera uma mobilização dos sujeitos (estudantes) para a construção de uma resposta; ou seja, os projetos escolares se embasam em Temas Geradores (Freire, Shor, 1998), que são temas concretos à realidade dos educandos. Esse trabalho com temas geradores visa superar algumas limitações do ensino tradicional, uma vez que os sujeitos da EJA percebem e apreciam uma dimensão formativa do ensino da matemática com um caráter de atualidade, ou seja, de um sujeito que usa, pensa, contesta, recria e inventa matemática.

O objetivo geral deste estudo se dá em investigar essa relação do sujeito da EJA com o ensino da matemática e conhecimentos escolares. Numa aula, no mês de março de 2022, um estudante que está na modalidade inicial da EJA, falou-me a seguinte frase: *“Professora Tais, tenho um boteco aqui na vila, se eu não souber cálculos de cabeça o pessoal me passa a perna”*. Fiquei no momento pensando e analisando como os indivíduos, mesmo sem ter acesso à escola, procuram uma forma de “sobreviver” na sociedade atual. Na turma, tenho alunas que fazem



diversos trabalhos informais, como, por exemplo, salgados e doces para vender e utilizam essa renda como forma de subsistência. Nessa situação de luta, a matemática é algo intrínseco, presente desde as quantidades e medidas para fazer os doces e salgados até os valores gastos para a produção e valor a ser cobrado para que o vendedor gere um lucro em relação à produção.

Em virtude desse contexto, o produto dessa dissertação foi a oficina de Alaminuta na qual uma educanda que vende diariamente “viandas” como geração de renda e emprego, ensinou às outras colegas um dos cardápios mais pedidos por sua clientela. A escolha desse produto originou-se da minha escuta atenta em relação aos alunos durante o projeto piloto, no qual mostraram, em suas entrevistas, o quanto se interessam pela matemática em conexão com uma forma viável de produção de renda. Esse produto buscou embasar-se dentro da questão curricular do ensino fundamental quanto ao ensino da matemática, conforme o Documento Orientador Municipal da Prefeitura de Pelotas (DOM), que descreve as seguintes competências matemáticas:

1 - Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. 2 - Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. 3 - Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções. 4 - Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes. 5 - Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados (Pelotas, 2020, p. 717).

Enfim, as diferentes etapas da elaboração desse produto englobam competências do campo da matemática, desde a visita ao supermercado, a elaboração da lista de compras, a produção do alimento até o cálculo dos gastos e dos valores para a venda do produto.

Como trabalho com as primeiras etapas da EJA, a alfabetização e o termo ‘Alfabetização matemática’ são primordiais no meu fazer pedagógico. Segundo o

caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o termo alfabetização pode ser entendido da seguinte forma:

Alfabetização pode ser entendida em dois sentidos principais. Em um sentido stricto, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. [...] O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização no sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização (Brasil, 2014, p. 27).

Nessa concepção, a alfabetização visa partir da realidade prática do conhecimento que o educando já possui para, a partir daí, conectar esse saber com o conhecimento escolar e letrado que desenvolvemos no cotidiano escolar. As práticas de Alfabetização de Jovens e Adultos partem do contexto real e dos anseios do educando que retorna aos estudos principalmente para romper seus ciclos de exclusão social e escolar aos quais foram submetidos em sua trajetória de vida.

Nesse sentido, o ensino e a alfabetização matemática são um dos pilares do debate para o real acesso do educando na EJA em âmbito escolar. Para abordar esse novo conceito de Alfabetização Matemática, cabe apresentar a ideia que Ocsana Danyluk (1998) discute em seu conceito:

A expressão **alfabetização matemática** tem sido recorrente nos discursos em educação. Esse conceito, apesar de ainda pouco debatido, foi apresentado por Ocsana Danyluk em sua dissertação de mestrado (1989) e, segundo a autora, “refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries de escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e de lógica (Danyluk, 1998, p. 14).

Na Educação de Jovens e Adultos das etapas iniciais, as noções de aritmética (operações numéricas) e lógica matemática fazem parte do cotidiano desses educandos. A alfabetização matemática articula os conhecimentos matemáticos para potencializar a atuação do indivíduo como cidadão; ou seja, o educando, compreendendo noções de juros, por exemplo, pode correr menos riscos de ser enganado em certas compras que o mercado oferece. O educando que sabe comparar preços pode escolher os mercados com melhores ofertas para suas compras mensais de gêneros alimentícios; tendo uma boa relação com cálculos, saberá vender um produto que gere um determinado lucro e seja de fácil venda.

Enfim, a matemática nessa ótica oferece uma gama de circunstâncias e oportunidades que auxiliam no melhor desenvolvimento desse aluno como cidadão.

Na realização do meu produto, ao fazer a visita ao supermercado para comprarmos os gêneros alimentícios da oficina, constatei o quanto minhas alunas desenvolvem esse raciocínio rápido e lógico, visando a melhor oferta e a relação custo-benefício. Em uma das falas que discutirei melhor no sexto capítulo desta dissertação, por exemplo, entramos na discussão do alto preço da “alface” no supermercado; dentro disso, já debatemos as questões climáticas que ocasionaram enchentes no sul do Brasil e consequentemente alteram os valores de alguns alimentos. Ou seja, é fundamental ampliar as discussões e analisar o quanto a matemática está ligada a diversas funções na vida prática dos alunos.

A função social do ensino da matemática na Educação de Jovens e Adultos é, pois, que através do ensino da matemática, o educando compreende determinadas situações em âmbito lógico, no paradigma da resolução de problemas práticos e essenciais, para assim melhorar sua inserção no mercado de trabalho tão competitivo e cruel atualmente.

Uma questão relevante no ensino da matemática nos anos iniciais da EJA é a questão do numeramento. Segundo Maria Elena Toledo (2004), o misto de habilidades essenciais tanto da matemática como do letramento caracteriza, então, o conceito de numeramento:

[...] um agregado de habilidades, conhecimentos, crenças e hábitos da mente, bem como as habilidades de comunicação e resolução de problemas, que os indivíduos precisam para efetivamente manejar as situações do **mundo real** ou para interpretar elementos matemáticos ou quantificáveis envolvidos em tarefas (Cumming; Gal; Ginsburg, 1998, p. 2, *apud* Toledo, 2004, p. 94).

O numeramento, sob essa perspectiva, está totalmente voltado às resoluções dos problemas e desafios cotidianos do educando. No caso da EJA, ele está imbuído na sua rotina de trabalho, de dona de casa e assalariada, que necessita da matemática e números para resolver os desafios de sobrevivência, como fazer as compras mensais com apenas um salário-mínimo ou escolher o que pode consumir com a renda que possui. A tarefa, por exemplo, de “produzir um prato feito - Alaminuta” apresenta a matemática desde as quantidades dos ingredientes e medidas necessárias para realizar a receita do prato, o gasto com gás de cozinha do forno ou fogão, o trabalho e tempo despendido para produção, para assim,

analisando os gastos, fazer um preço justo para que a cozinheira e sua equipe (profissionais que auxiliam na realização dos almoços) tenham um lucro na sua produção. Como visto, os números estão em tudo para a resolução desse problema, utilizando a matemática de forma concreta e real.

Segundo Alves (2013), o professor polivalente (que trabalha com todas as disciplinas nos anos iniciais da EJA, por exemplo) necessita de um novo repertório de saberes para a prática matemática, que envolve: saberes do conteúdo matemático, saberes metodológicos desse conteúdo e saberes curriculares, ou seja, saberes próprios sobre a escola e os recursos disponíveis na realidade em que está inserido. Enfim, a educação matemática para jovens e adultos é sobretudo uma ação pedagógica que busca dar um sentido e significado além do conhecimento teórico da disciplina para a vida prática dos educandos. Os estudantes da EJA precisam ser analisados além de suas capacidades cognitivas, mas também como indivíduos que tiveram sua história escolar interrompida por “N” fatores, sendo trabalhadores oriundos de classes populares, que necessitam encontrar na escola uma nova forma de saber, com um currículo adequado à sua realidade. O ensino da matemática possibilita um caminho para uma educação democrática, levando em consideração as experiências profissionais e cotidianas dos jovens e adultos, possibilitando de fato uma melhor compreensão dos problemas sociais.

A relação entre a matemática e a vida cotidiana e escolar é tema de debate em todos os níveis e segmentos educacionais. No entanto, como pesquisadora de EJA, centralizo meus estudos principalmente na linha da Etnomatemática, que conta com um número significativo de militantes na EJA. Essa abordagem dá um enfoque especial ao considerar a diversidade cultural e o respeito pelas particularidades desse grupo de ensino. D'Ambrosio (2008) nos faz a seguinte pergunta: “Qual é o conhecimento matemático que se deve transmitir aos estudantes, de tal maneira que esse conhecimento não entre em choque com o saber matemático próprio de sua comunidade?” (D'Ambrosio, 2008, p. 10). Portanto, é necessário que a escola observe esses saberes para promover uma ligação entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar.

Para que a aprendizagem da matemática seja significativa, ou seja, para que os educandos possam estabelecer conexões entre os diversos conteúdos e entre os procedimentos informais e os escolares, para que possam utilizar esses conhecimentos na interpretação da realidade em que vivem, sugerem que os conteúdos matemáticos sejam abordados por meio

de resolução de problemas. Nessa proposta, a resolução de problemas não constitui um tópico de conteúdo isolado, a ser trabalhado paralelamente à exercitação mecânica das técnicas operatórias, nem se reduz a aplicação de conceitos previamente demonstrado pelo professor: ela é concebida como uma forma de conduzir integralmente o processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2001, p. 103).

Nessa concepção, é possível constatar a importância do Programa da Etnomatemática para os estudantes da EJA. A etnomatemática, segundo o professor Ubiratan D'Ambrosio, é o conjunto de formas de matemática que são próprias de grupos culturais. D'Ambrosio (2001) define a Etnomatemática como uma “meta-definição etimológica”, pois faz elaborações sobre as etnos, os matemas, as ticas, na tentativa de entender o ciclo do conhecimento, ou seja, a geração, a organização social, a difusão do conhecimento adquirido pelos grupos.

Para a EJA em geral, a Etnomatemática considera como hipótese de suas investigações as formas específicas de matematizar de cada grupo social, considerando e respeitando sua diversidade. Nesse aspecto, cabe ressaltar a seguinte discussão da autora Maria da Conceição Fonseca (2012):

Numa conferência sobre valores como determinantes do currículo em Matemática, Ubiratan D'Ambrosio afirmava já, em 1985, que respeitar o passado cultural do aluno não só lhe daria confiança em seu próprio conhecimento e na sua habilidade de conhecer, como também lhe conferiria “uma certa dignidade cultural ao ver suas origens culturais sendo aceitas por seu mestre e desse modo saber que esse respeito se estende também à sua família e à sua cultura” (D'Ambrosio, 1985, p.5). Ao perceber que a escola não apenas aceita, mas valoriza os conhecimentos que ele maneja com certa destreza, o aluno adulto sente-se mais seguro, mais integrado ao fazer escolar e, principalmente, “reconhece que tem valor por si mesmo e por suas decisões. É o processo de liberação do indivíduo que está em jogo”, reforça D'Ambrosio (Fonseca, 2012, p. 70).

É importante observar que não se pretende banalizar a proposta do ensino da matemática para jovens e adultos; esse adulto tem o direito e busca na escola os conhecimentos escolares que ainda não adquiriu. Por isso, também a importância dos programas especiais e a perspectiva de continuidade dos estudos. A busca de um novo sentido no campo da matemática não pode ter a conotação da exclusão de determinados conteúdos ou considerar que os alunos jovens e adultos podem aprender menos conteúdo do que os alunos do ensino regular. Ao contrário, é necessário tecer um programa de qualidade e uma compreensão amadurecida do que é a inserção do ensino da matemática para esses jovens e adultos.

Para Fonseca (2012), segundo sua experiência como educadora de jovens e adultos, formadora de educadores de jovens e adultos e pesquisadora no campo da Educação de Jovens e Adultos, jamais escutou de uma aluna algo como: “eu acho que a gente não devia aprender matemática”. Já escutou como pesquisadora que ela é “difícil”, “chata”, “teimosa”, “abstrata”, mas jamais que ela fosse dispensável. Isso é um fenômeno interessante porque sugere que o questionamento dos educandos jovens e adultos pousa sobre os modos de matematizar, mas não sobre a importância de o fazer.

Segundo Fonseca (2012), a Matemática, nessa perspectiva, deixa de figurar como “um mundo de símbolos que se definem pelas relações que têm entre si, sem recurso a nada que lhe seja exterior”, e o trabalho pedagógico se direciona para o (re)estabelecimento da relação entre a expressão matemática e o objeto ou fenômeno que se cria por ela expresso. Por isso, atualmente, orienta-se a utilização de problemas do cotidiano para ensinar matemática. A vida cotidiana dos jovens e adultos, principalmente da EJA, é uma eterna resolução de problemas; pois para sobreviverem e resistirem a uma estrutura social excludente estão sempre lutando, seja no âmbito profissional, buscando vagas de empregos em trabalhos formais ou informais, seja no âmbito cultural, para terem espaço na sociedade.

Como educadora de jovens e adultos, constato que, primeiramente, são ofertados a este público, os empregos informais, porque neles muitos direitos não são assegurados e são raros os alunos que conseguem emprego de carteira assinada. A maioria dos educandos que estudam na escola onde leciono, trabalha como vendedores ambulantes, auxiliares em construção civil, diaristas e donas de casa. A vida cotidiana deles realmente é uma batalha para poder ter o alimento de cada dia para suas famílias. Ou seja, sua vida é muitas vezes árdua e repleta de lutas sociais.

Nesse prisma, Fonseca (2012) explica:

Num contexto de condições adversas como é aquele com que os alunos e as alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se deparam no dia a dia de sua vida particular, profissional comunitária e no noite-a-noite de sua vida escolar, o que surpreende e demanda investigação não é a evasão que esvazia as salas de aulas ao longo do ano, mas justamente as razões da permanência daqueles alunos e daquelas alunas que prosseguem seus estudos. O que queremos aqui discutir é como as razões de permanência estão intimamente ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na Escola se desenvolvem, nas ideias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem (Fonseca, 2012, p. 74).

Para estabelecer uma ligação entre essa vida cotidiana e a vida escolar, é inevitável dar um novo sentido e significado à educação matemática que é ensinada e aprendida na escola. O significado da matemática que deve ser ensinada busca estabelecer uma relação entre conceitos e o mundo das coisas e dos fenômenos, ou seja, a matemática parte do real vivido dos educandos para esferas mais formais e abstratas.

## **4.2 Ensino da matemática na EJA**

Neste subcapítulo, pretendo focar na questão da palavra Ensino, tendo como embasamento o termo “Ensinagem”, cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou, cujo enfoque se dá na parceria entre professor e aluno, prática que adotei durante o desenvolvimento do produto de minha dissertação.

Segundo Anastasiou (2015):

[...] o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citação exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem (Anastasiou, 2015, p. 20).

O termo “Ensinagem” dialoga com meu maior propósito enquanto pesquisadora e profissional que busca uma nova prática educacional num trabalho coletivo com minhas educandas, protagonistas do produto de mestrado, no sentido da construção de um conhecimento em conjunto e em parceria com as competências e habilidades já adquiridas pelo estudante. Protagonizar, nessa perspectiva, se dilata num processo de parceria entre professor e aluno com uma intencionalidade de uma prática efetiva que contribua para o aprimoramento do sujeito.

Embasado sob essa visão de ensinagem, o processo escolar visa romper determinados padrões tradicionais de educação já ultrapassados, que não dialogam com a vida prática dos estudantes; no qual rompemos o simples dizer do conteúdo

por parte do professor. Vários estudos e pesquisas em educação, dos mais renomados autores e pesquisadores, visam essa ruptura de uma simples aula expositiva de tópicos, pois nada se pode afirmar da real compreensão do conteúdo meramente transmitido. Nesse amplo e novo conceito de “ensinagem”, a parceria entre professor e aluno é de extrema e total relevância, tendo uma pedagogia ativa, numa metodologia que se constitui primordialmente nas relações entre os pares.

Nesse sentido, Fonseca (2012) chama a atenção sobre o valor atribuído à escola pelos alunos da EJA, o que contribui significativamente para a constituição do processo de ensinagem.

O valor atribuído à escola que se revela nessa formulação que as alunas da EJA dão à sua decisão de voltar a estudar instaura em seu projeto educativo uma corresponsabilidade nesse *cuidado de si* definido pelos sujeitos como prioridade atual de suas vidas. Essas moças e senhoras, quando se permitem e se decidem a cuidar de si, não procuram o divã ou o confessor, o médico ou o cabeleireiro (recursos, aliás, nem sempre – alguns casos raramente – disponíveis para esse público). Elas apostam outrossim, na escolarização como uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito e investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que lhes foram atribuídas de cuidar *do outro*. Elas, principalmente, mas também muitos deles, trazem para a escola a esperança de que o processo educativo lhes confira novas perspectivas de autorrespeito, autoestima, *autonomia* (Fonseca, 2012, p. 48-49, grifo do autor).

Na minha prática pedagógica, observei que muitas mulheres e senhoras que retornam aos estudos tiveram suas trajetórias escolares interrompidas pelas dificuldades financeiras. Muitas vezes, elas assumiram o papel de chefe de família para garantir a própria sobrevivência e a de seus filhos, abdicando momentaneamente do sonho de estudar.

As mulheres que ingressam na EJA, em sua maioria, têm sua autoestima baixa e são ou foram vítimas de violências físicas ou psicológicas ao longo de suas vidas. Como mulher e professora, elas têm em minha figura uma referência de como as mulheres podem e devem ter sua independência. Elas dizem “essa professora dirige e tem seu carro”, uma coisa banal atualmente, mas que para elas, em seu contexto, é um pouco distante. Enquanto educadora, sempre reforço que todas têm o direito de sonhar e lutar por seus sonhos, não havendo distinção ou profissão que nós mulheres não possamos exercer.

O livro “Relações de gênero, Educação matemática e discurso”, de Maria da Conceição F. R. Fonseca, traz de forma perspicaz as questões que envolvem a



relação das mulheres com o ensino da matemática. Posso afirmar que no meu próprio exemplo de mulher e pedagoga, sempre tive um certo estigma em relação à matemática, que foi se desfazendo em minha trajetória profissional devido ao meu interesse e curiosidade de ir além das expectativas impostas pela sociedade. Ao realizar a leitura, pude reafirmar a importância e relevância do desenvolvimento do produto desta dissertação, pois o ensino pode e deve produzir matemáticas em suas diferentes expressões. Essa questão é bem sinalizada por Fonseca (2010):

O rompimento com uma perspectiva que restringe o olhar à focalização da relação de “mulheres com a matemática” é provocado pelo confronto com a dimensão relacional das experiências de quantificação, de espacialização, de ordenação, protagonizadas por mulheres – e por homens – (nas salas de aula, no trabalho “dentro de casa” e no trabalho “fora de casa”, remunerado ou não, nos espaços de lazer e de vivências comunitárias, etc.), especialmente daquelas forjadas em meio a faltas materiais, a inclusões precárias em direitos sociais, a opressões, a engajamentos e a lutas. Esse confronto nos reforça a problematizar também a estreiteza do termo matemática para falar da complexidade das práticas envolvidas nessas experiências (Fonseca, 2010, p. 34).

Embasada nessa concepção, defini meu produto de mestrado na realização de uma oficina, que nos remete a uma prática envolvendo numeramento e questões matemáticas, desde a compra dos gêneros alimentícios, produção e conclusão efetiva da refeição. As mulheres, protagonistas deste trabalho, são majoritariamente oriundas de classes populares e enfrentam inúmeras dificuldades financeiras para obter uma vida digna, estão estampadas e bem definidas nas palavras de Fonseca (2010) que, no referido livro, nos remete e enfatiza a luta e as diferentes práticas para o engajamento feminino na escola e mais especificamente na modalidade EJA. Para exemplificar, destaco o seguinte trecho da autora:

Para mulheres e homens, a entrada nessa ordem do discurso matemático supõe algum tipo de assujeitamento. Para as mulheres, no entanto, esse assujeitamento lhes lega, via de regra, posições destinadas aos “incapazes” e as limitações ou os constrangimentos que, por essa incapacidade, se “justificam”. Tanto as mulheres mais jovens quanto as mulheres mais velhas assumem essa posição de sujeito “incapaz para a matemática” (de matriz cartesiana): as mulheres mais jovens enunciam seu desconforto e enfatizam suas dificuldades nas tentativas de aprender a matemática da escola; ao passo que as mulheres mais velhas, mesmo não enunciando esse desconforto, silenciam seus modos de matematizar diante da matemática escolar, sacralizando-a. A matemática que elas fazem cotidianamente não é reconhecida por elas como matemática, ou pelo menos não lhes parece ser a “verdadeira matemática”; portanto, elas continuam ocupando, nesse discurso, a posição de menos capazes de fazer matemática do que os homens. Entretanto, ao relatarem situações cotidianas, as mulheres se mostram capazes de gerenciar sua vida e as

vidas que dependem delas. É a elas que cabe prover o alimento, prever e eleger despesas, controlar gastos e fazer negócios [...] (Fonseca, 2010, p. 60-61).

Os homens, digo, os alunos do sexo masculino, também sofrem na pele as dificuldades financeiras. No entanto, em muitas situações, o abandono escolar é resultado da necessidade de sair de casa para trabalhar e dos problemas que alguns enfrentam em relação ao consumo de drogas. Certamente, esse debate é extenso se analisarmos os motivos pelos quais um indivíduo que passou fome desde a mais tenra idade acaba recorrendo às drogas para aliviar essa imensa dor. Como pedagoga, não pretendo realizar uma análise psicológica, nem esse é o objetivo do meu estudo, mas posso destacar que, de fato, esse sujeito retorna à escola para resgatar muito do que lhe foi negado como cidadão e educando.

Minha turma atual é composta por dois alunos do sexo masculino e onze alunas do sexo feminino, com idades que variam de 20 a 68 anos. Tenho duas alunas que são avós e já criaram seus filhos. Em suas falas, é nítido o quanto abdicaram de muitos sonhos para sustentar e prover suas casas. Elas relatam que já passaram fome para não deixar seus filhos sem comida. Isso realmente dói em minha alma de educadora e ser humano. Acredito que esse seja um dos maiores motivos da minha preocupação em tentar ajudar de alguma forma para que saiam dessa situação de extrema pobreza e miséria. A sociedade finge não ver isso, mas eu, como educadora, testemunho todas as noites e dias essa realidade, que entrelaçam minha trajetória profissional com fatos que, sinceramente, preferiria que não existissem.

Além disso, com o auxílio e os dados fornecidos pela secretaria da EMEF Dr. Mário Meneghetti e questionamento feito aos alunos matriculados na EJA, realizei uma sondagem dos seguintes dados que considero relevantes para uma melhor compreensão do contexto social dos sujeitos da pesquisa. Para isso, fiz o levantamento da idade e gênero dos educandos frequentes no segundo semestre de 2023, obtendo os dados relatados nos parágrafos subsequentes.

Alunos matriculados na 1ª etapa (1º, 2º e 3º anos), classe multisseriada: turma composta por 11 alunos, sendo 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino na faixa etária de 21 a 30 anos, e 7 alunas do sexo feminino e 1 do sexo masculino na faixa etária de 51 a 60 anos.

Alunos matriculados na 4ª etapa: turma composta por 12 alunos, sendo 2 do sexo masculino na faixa etária dos 15 aos 20 anos, 2 do sexo feminino na faixa etária dos 21 aos 30 anos, 2 do sexo feminino na faixa etária dos 31 aos 40 anos, 2 do sexo feminino e 1 do sexo masculino na faixa etária dos 41 aos 50 anos, 2 do sexo feminino na faixa etária dos 51 a 60 anos e 1 do sexo masculino na faixa etária dos 61 aos 70 anos.

Alunos matriculados na 5ª etapa: turma composta por 11 alunos, sendo 3 do sexo feminino e 6 do sexo masculino na faixa etária dos 15 aos 20 anos, 1 do sexo feminino na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 do sexo feminino na faixa etária dos 51 aos 60 anos.

Alunos matriculados na 6ª etapa: turma composta por 16 alunos, sendo 6 alunos do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino na faixa etária de 15 a 20 anos, 2 alunos do sexo feminino na faixa etária dos 21 aos 30 anos, 1 aluno do sexo feminino na faixa etária dos 41 aos 50 anos e 1 aluno do sexo feminino na faixa etária dos 51 aos 60 anos.

Alunos matriculados na 7ª etapa: turma composta por 24 alunos, sendo 11 alunos do sexo feminino e 8 alunos do sexo masculino na faixa etária de 15 a 20 anos, 2 alunos do sexo feminino na faixa etária dos 21 aos 30 anos, 1 aluno do sexo feminino na faixa etária dos 31 aos 40 anos e 2 alunos do sexo feminino na faixa etária dos 41 aos 50 anos.

Alunos matriculados na 8ª etapa: turma composta por 19 alunos, sendo 6 alunos do sexo feminino e 10 alunos do sexo masculino na faixa etária de 15 a 20 anos, 2 alunos do sexo feminino e 1 aluno do sexo masculino na faixa etária dos 21 aos 30 anos.

Este levantamento foi elaborado no intuito de apresentar um panorama da faixa etária e gênero dos educandos matriculados e presentes no segundo semestre do ano letivo de 2023, contextualizando o perfil das educandas protagonistas dessa pesquisa. Conforme o levantamento, as turmas dos anos finais são compostas majoritariamente por jovens e adolescentes, já nos anos iniciais predomina os educandos adultos e idosos, alvo da minha pesquisa.

Considerando que a turma pesquisada e protagonista deste estudo é predominantemente da faixa etária adulta, considero relevante apresentar ao leitor brevemente o conceito de Malcolm Knowles, pesquisador e educador de adultos americano, que em 1973 publicou “O Aprendiz Adulto: uma espécie negligenciada”

(*The Adult Learner: a neglected species*), trazendo para reflexão a forma como os aprendizes adultos eram tratados pelos sistemas educacionais, nos quais suas experiências e habilidades eram negligenciadas e invisíveis aos currículos escolares, sendo submetidos a situações educativas pensadas para crianças.

Em 1980, Knowles colocou em evidência o termo andragogia, sugerindo a proposta de desenho do processo andragógico para a Educação de Adultos, conhecido como “Ciclo Andragógico de Knowles”. Este ciclo é subdividido em sete fases sequenciais e progressivas, sendo:

[...] primeira, a criação de um clima que favoreça a aprendizagem; segunda, o estabelecimento de uma estrutura organizativa que permita a participação do adulto no planejamento; terceira, o diagnóstico das necessidades de aprendizagem; quarta, a formulação dos objetivos das aprendizagens; quinta, a concepção de um desenho ou roteiro de atividades; sexta, a operacionalidade efetiva das atividades; e sétimo, a reavaliação do diagnóstico de necessidades de aprendizagem, que poderá reconduzir o adulto a um novo ciclo (Knowles, 1980 *apud* Barros, 2018, p. 06).

Knowles defendia pressupostos pedagógicos que inicialmente eram cinco e posteriormente foi acrescentando os demais, conforme destaca Beck (2016):

**Autonomia:** o adulto sente-se capaz de tomar suas próprias decisões (autoadministrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos outros. **Necessidade:** esse pressuposto está relacionado aquilo que, para o indivíduo, apresenta-se como algo necessário ao seu dia a dia, seu cotidiano. Um saber descomplicado, sem métodos específicos, apenas aquilo que representa o conhecimento adequado para suprir sua necessidade, que geralmente, é imediata ou a curto prazo. **Experiência:** a experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades. **Prontidão para a Aprendizagem:** o adulto tem maior interesse em aprender aquilo que está relacionado com situações reais de sua vida. **Aplicação da Aprendizagem:** as visões de futuro e tempo do adulto levam-no a favorecer a aprendizagem daquilo que possa ter aplicação imediata, o que tem como corolário uma preferência pela aprendizagem centrada em problemas em detrimento de uma aprendizagem centrada em áreas de conhecimento. **Motivação para Aprender:** os adultos são mais afetados pelas motivações internas que pelas motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas seja ao desejo seja de obter prêmios ou compensações seja ao desejo de evitar punições; motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um (Beck, 2016, n.p, grifo do autor).

Segundo o autor, o termo “Andragogia” – que significa a arte ou ciência de orientar adultos a aprender – parte das necessidades reais dos educandos, agregando valor à vida social e profissional desses indivíduos. Nessa ótica, o aprendiz é analisado em termos psicológicos e cognitivos, propondo uma

andragogia/pedagogia para um sujeito independente, na qual o papel do educador é de mediador, além de incentivar na transformação da vida desse educando e estimular sua autonomia. Esses pressupostos dialogam com o produto de pesquisa dessa dissertação, pois trazem à tona as necessidades de aprendizagem do adulto com autonomia e experiência já adquirida.

Realmente, constato que posso procurar garantir uma mediação desse conhecimento cotidiano com a matemática para auxiliar os alunos na resolução de problemas reais de suas vidas, auxiliando-os para que busquem novas fontes de renda através de suas inúmeras habilidades, gerando renda e uma sobrevivência mais digna. O aluno da EJA, sujeito cultural e ativo nesse processo, encontra uma valorização de sua autonomia na construção e utilização do conhecimento, além do respeito às suas concepções e bagagens culturais.

Segundo Fonseca (2012):

Assim, será considerado o ensino-aprendizagem da Matemática na EJA como um processo discursivo, de negociação de significados constituídos na relação com o objeto, percebido, destacado, reenforcado pelo sujeito – que é um sujeito social, marcado pelas relações de poder e pelos efeitos de memória que permeiam sua cultura e também o constituem como indivíduo – que se conferirá sentido ao ensinar – e aprender Matemática (Fonseca, 2012, p. 86).

Esses educandos, reconhecidos como grupo, podem incorporar e praticar a matemática a partir da relação com sua comunidade, mantendo uma forte conexão com seu mundo prático. Para finalizar, é necessário compreender a matemática como um campo do conhecimento preocupado em ensinar de forma que ajude a explicar, compreender, analisar e resolver problemas práticos desses sujeitos sociais. Esse ensino é marcado pelas relações de poder e pelos efeitos de memória que permeiam sua cultura e os constituem como indivíduos.

No próximo capítulo, apresento o caminho metodológico pelo qual conduzi minha pesquisa, com o embasamento teórico e contexto escolar no qual estou inserida como educadora e pesquisadora.

## 5 CAMINHO METODOLÓGICO

Para um bom entendimento do caminho metodológico que desenvolvi, considero relevante separar este capítulo em três subseções: Metodologia, Contexto Escolar e Projeto Piloto: a voz e a vez dos sujeitos da EJA.

O caminho metodológico que escolhi transitar enquanto pesquisadora foi definido pelo contexto de minha prática pedagógica nas classes de EJA e, sobretudo, pela escolha do meu objeto de estudo e análise, que gira em torno da escola onde atuo e que foi o cerne da minha pesquisa. A chave de questionamento desta pesquisa está no levantamento e formulação de estratégias de ensino no campo da matemática que contemplem as necessidades dos educandos, fazendo uma conexão com os componentes curriculares do ensino da matemática.

Para me embasar teoricamente com relação ao caminho metodológico, utilizei os autores e pesquisadores: Garnica (2004); Lüdke e André (1986). Esta investigação adota uma abordagem qualitativa conforme a perspectiva de Garnica (2004), que considera este termo adequado para pesquisas que reconhecem:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, se vale de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configurados; (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas (Garnica, 2004, p. 86).

O estudo aqui proposto apresenta também um viés aproximado de uma prática etnográfica por pesquisar a atividade docente em seu acontecer cotidiano. Para Lüdke e André (1986), uma pesquisa com viés etnográfico visa estudar e compreender novas relações e formas de entender a realidade de um determinado local, lembrando que “Etos” significa lugar. Os autores ressaltam que:

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (Lüdke; André, 1986, p. 18).

No âmbito educacional, a pesquisa etnográfica tem como preocupação central o processo educativo. Nesse tipo de concepção, o pesquisador é o instrumento principal da coleta e análise dos dados, que são mediados pelo mesmo. Uma das principais características dessa pesquisa, segundo Lüdke e André (1986), são a descrição e a indução. Ou seja, o pesquisador utiliza dados descritivos, como situações, pessoas, ambientes, depoimentos e diálogos, que são reconstruídos por ele em forma de palavras ou transcrições literais. Os autores citados, destacam que:

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Esse tipo de pesquisa visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entender a realidade (Lüdke; André, 1986, p. 19).

Conforme a citação, o processo etnográfico, além de aberto e flexível, visa evidenciar novos conceitos, novas relações e novas maneiras de compreender a realidade. Por isso, optei por realizar minha pesquisa sob este viés etnográfico, pois, como educadora que atua diretamente nessa comunidade escolar, conheço consideravelmente a realidade da comunidade e tenho um contato direto com meus alunos, que foram os protagonistas do meu estudo e produto.

Lüdke e André (1986) mencionam que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (Lüdke; André, 1986, p. 28).

Nessa ótica, a escola tende a ser vista como um espaço social que deve ser estudado não apenas como um mero retrato ou diagnóstico da realidade educativa, mas como um local de reconstrução da prática, da produção e reconstrução de um novo sujeito que tem o direito de ser inserido na realidade social de forma mais justa e igualitária. Neste sentido, optei pelo desenvolvimento de minha pesquisa no espaço escolar onde trabalho com a EJA, e também pelo fato de ser uma instituição pública. Assim, todo o trabalho de pesquisa e o produto educacional foi desenvolvido na minha turma da EJA ao longo do ano de 2023, instituição da rede municipal da cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul.

A escolha por esta instituição se deve ao fato de identificar, através de meu trabalho diário, o quanto os alunos apresentavam diferentes dificuldades socioeconômicas, necessitando de um suporte em âmbito escolar para obterem melhor inserção no mercado de trabalho. Tal suporte foi desenvolvido por meio de oficinas que buscam conectar os estudantes a uma aprendizagem significativa. Por conta disso, o único critério adotado para a escolha dos sujeitos pesquisados foi estarem matriculados e participando da modalidade de ensino EJA. No aspecto educacional, a pesquisa priorizou o ensino da matemática, levando em consideração que esses jovens e adultos já possuem um conhecimento prévio no raciocínio lógico e matemático que necessitava ser analisado para, assim, aprimorar as práticas pedagógicas voltadas a essa modalidade de ensino.

O princípio norteador desta pesquisa teve como foco o levantamento e a formulação de estratégias de ensino no campo da matemática que contemplem as necessidades dos educandos, fazendo uma conexão com os componentes curriculares do ensino da matemática. O tema em debate buscou aprofundar as relações matemáticas e como essa disciplina pode colaborar para um melhor desenvolvimento educacional e social desses estudantes. Através da questão de pesquisa, foram propostos o objetivo geral e os objetivos específicos.

## 5.1 Objetivos

Todos os conceitos, temas e práticas estudados e vivenciados até o momento têm como propósito responder ao problema de pesquisa: **quem são os sujeitos da EJA e como se relacionam com a matemática?** Com o intuito de solucionar essa questão, os objetivos da pesquisa foram definidos, conforme apresentados a seguir.

### 5.1.1 Objetivo geral

Criar estratégias inovadoras no campo da matemática na Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de contemplar algumas necessidades e anseios profissionais e pessoais dos educandos da modalidade EJA.



### 5.1.2 Objetivos específicos

- a) investigar o sujeito da EJA e seus anseios em relação à disciplina de matemática para elaborar novas estratégias de ensino;
- b) elaborar oficinas invertidas que protagonizam e contemplem as necessidades expostas no resultado da pesquisa, com a intenção de dar visibilidade à modalidade EJA.

Quando me refiro, nos meus objetivos, a “estratégias inovadoras”, estou considerando inovação como a ruptura da formação tradicional de ensinar e aprender, embasando-me nas perspectivas dos seguintes autores: Pedroso e Cunha (2008); e Freire (2001). As estratégias inovadoras são amplamente debatidas no campo educacional na atualidade; existem diversas vertentes, desde a que destaca as tecnologias da atualidade até a que trabalha a relação entre teoria e prática educacional, com um enfoque na mediação entre os sujeitos (professores e alunos). Nesse sentido, o conceito de inovação no contexto desta dissertação prima pela mediação entre a teoria e a prática educacional, possibilitando o protagonismo dos educandos. Pedroso e Cunha (2008) afirmam que:

[...] a inovação pressupõe alterações na concepção de conhecimento presidido pela ciência moderna. Portanto, não se refere somente a arranjos metodológicos ou somente a inclusão de aparatos tecnológicos. Incorpora, necessariamente, uma nova epistemologia que se traduz nas práticas de aula [...] (Pedroso; Cunha, 2008, p. 144).

Enfim, as estratégias inovadoras são novas propostas que realmente tenham significado e importância para um determinado grupo de alunos inseridos no seu contexto escolar. Cabe ao educador e pesquisador um olhar profundo da realidade e do contexto que os cercam, para mediar aprendizagens que inovem e tenham significado para o grupo escolar com o qual trabalham.

Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa foram selecionados de acordo com sua disponibilidade e desejo de participação no estudo. Os dados foram produzidos parcialmente por meio de entrevistas semiestruturadas. Percebi que, para “conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados” pelos educandos da EJA e sua relação com a matemática, a entrevista foi um recurso essencial, ao

mesmo tempo em que permitiu dar “voz e vez” a esses educandos sobre o tema em questão.

Entendo, pois, que ao realizar uma pesquisa sob o viés etnográfico, estamos mostrando ao leitor sua caracterização escolar, que ocorre num espaço social repleto de valores, histórias, sentimentos, lutas e significados no contexto dessa comunidade escolar. Segundo Lüdke e André (1986, p. 28), “a pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Nessa reconstrução de processos e relações escolares, almejei compreender de certa forma o papel e a atuação dos sujeitos da EJA e o significado do ensino da matemática em sua vida diária. Analisando suas histórias, entrei também no campo social e na falta de políticas públicas que deixam jovens e adultos em situação de abandono, à margem de exercer muitos de seus direitos como cidadãos.

Para melhor compreendermos esses sujeitos, é importante conhecermos um pouco a história da escola e da comunidade na qual estou inserida. No próximo subcapítulo, abordo essa temática.

## **5.2 Contexto escolar**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Mário Meneghetti, com os alunos da modalidade EJA, Educação de Jovens e Adultos. Os dados expostos a seguir são embasados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Dr. Mário Meneghetti, elaborado com a comunidade escolar nos últimos anos antes da pandemia e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, com vigência de 2023 a 2026.

A EMEF Dr Mário Meneghetti foi fundada em 29 de dezembro de 2004, na Rua Quatro, bairro Getúlio Vargas, na cidade de Pelotas, devido à demanda de matrículas no bairro, pois a Escola Getúlio Vargas não atendia mais às necessidades locais, sendo necessária a construção de mais um espaço escolar. A escola recebeu inicialmente a denominação de Getúlio Novo, e muitos de seus primeiros professores e funcionários vieram da Escola Getúlio Vargas, como foi o meu caso.

A escola iniciou suas atividades em 17 de março de 2005, com duas turmas de 5ª série e duas turmas de educação infantil, sendo implantadas mais duas turmas de educação infantil em setembro do mesmo ano, encerrando o ano letivo com aproximadamente 140 alunos matriculados. Atualmente, a escola possui 800 alunos, 64 professores e 22 funcionários; oferece Educação Infantil (níveis de pré 1 e pré 2); Ensino Fundamental I (anos iniciais, do 1º ao 5º ano) que está sendo implementado gradativamente (a ampliação dos atendimentos ocorrerá a partir da adequação da estrutura física e de recursos humanos); a escola de Turno Integral e Ensino Integral (atualmente atendendo apenas o primeiro ciclo - 1º ao 3º ano); Ensino Fundamental II (anos finais, do 6º ao 9º ano); e Educação de Jovens e Adultos.

Em agosto de 2006, a escola começou a funcionar como escola polo da sala de recursos, com o objetivo de acompanhar alunos com deficiência. De 2007 a 2014, assistiu discentes das escolas próximas (Santa Irene, Frederico Ozanam e Getúlio Vargas). Em 2014, a escola passou a atender apenas discentes matriculados na instituição, devido ao aumento significativo de alunos acompanhados na sala de Atendimento Educacional Especializado (com laudo e/ou avaliação psicopedagógica).

Conforme dados do PPP (Pelotas, 2023a), a comunidade Getúlio Vargas – a depender do trajeto realizado – distancia-se aproximadamente 14 km do centro do município de Pelotas. A distância física da área central e a história de constituição da comunidade são pilares para os desafios enfrentados atualmente pelos serviços públicos. O bairro tem um histórico fortemente ligado a relatos de violência e à atividade econômica relacionada a pequenos estabelecimentos comerciais (bares, açougues, armazéns, farmácias, prestação de serviços, etc.). O consumo e comércio de drogas são aspectos frequentes e regulares, impactando direta e indiretamente os moradores do bairro, bem como o desenvolvimento integral dos indivíduos que convivem com essa situação, muitas vezes, de violência.

No que tange à infraestrutura, as ruas ainda carecem de calçamento e saneamento básico, o que configura um grande problema nos dias de chuva e em dias de chuvas consecutivas. O transporte coletivo, embora apresente horário regular e acesso facilitado – se considerarmos apenas o número de paradas de ônibus –, teve perdas na qualidade do atendimento (dificuldades no número de veículos disponíveis) e na frequência e disponibilidade dos horários após a

pandemia da Covid-19, visto a mudança nos horários do transporte coletivo, o que afeta diretamente a prestação de serviços públicos à comunidade.

Diante desse contexto, segundo o PPP (Pelotas, 2023a), temos uma comunidade com uma população que desconhece a totalidade dos seus direitos e deveres e que depende, muitas vezes, dos serviços prestados na região para acessar tais informações, o que agrava e complexifica situações ainda presentes, como a falta de planejamento familiar, gravidez precoce, famílias numerosas, baixa renda *per capita*, falta ou pouco acesso a bens e serviços, evasão escolar pela necessidade de obtenção de renda e outras questões que interferem diretamente no desenvolvimento do sujeito.

Desta forma, muitos pais veem a instituição escolar como uma possibilidade de melhorar o futuro de seus filhos, mas também para garantir o acesso às verbas públicas atreladas à escola (exemplo do Programa Auxílio Brasil) e questões relacionadas à alimentação oferecida na merenda escolar. Ao nos reportarmos aos educandos, podemos apontar que a escola é, muitas vezes, sua única referência familiar, de limites e de encorajamento. Os problemas de indisciplina são constantes entre os adolescentes. Na maioria dos relatos relacionados à indisciplina ou baixo rendimento escolar, os responsáveis relatam dificuldades diversas – sociais, econômicas, de relacionamento, entre outras – que afetam pontualmente o desenvolvimento e impactam a organização escolar. Contudo, a escola mantém uma boa relação com a comunidade e cresce a participação dela nas ações propostas ao longo dos anos.

A escola está comprometida com a formação de uma sociedade cidadã, com a construção do conhecimento devidamente contextualizado e permeado de significados e valores como o amor, solidariedade, respeito e dignidade. Tem como propósito buscar efeitos transformadores, geradores de novos conhecimentos, relacionados ao seu tempo e com respostas aos problemas de seu meio, pois procura instrumentalizar os alunos com conhecimentos que estejam a serviço da qualidade de vida. Tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização, promovendo condições para que os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade, viabilizando a participação social, política e cultural (Pelotas, 2023b).

Nos pressupostos elaborados no PPP, para assegurar uma educação pautada em paradigmas que considerem o indivíduo em sua singularidade, mas também interpelado pelas relações, é importante que se construa um projeto educacional que gere novos ambientes de aprendizagem no contexto dinâmico, centrado na pessoa, na interdependência com o mundo informal, na compreensão do ser humano consigo mesmo e com os outros. Uma proposta sustentada por concepções que permitam um permanente compartilhamento de experiências teóricas e práticas, com reflexões constantes sobre a ação pedagógica, (re)avaliando e (re)planejando com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito. Além de proporcionar ações pedagógicas que oportunizem a reflexão sobre os desafios da realidade e favoreçam o desenvolvimento de habilidades que permitam solucionar problemas e tomar decisões (Pelotas, 2023a).

Baseado no Parecer 04/98 da Comissão de Educação Básica, as escolas deverão estabelecer, como suportes de suas ações pedagógicas e metodologias de ensino, os seguintes princípios:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Assim, a proposta pedagógica visa explicitar o reconhecimento da identidade pessoal da comunidade escolar e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino. As instituições devem reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolar. Através de ações inter e intrassubjetivas, as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações solidárias e autônomas de construção de conhecimento e valores indispensáveis à vida cidadã.

Além das transformações na ordem econômica, outra característica da era em que estamos vivendo é a mudança que o uso da tecnologia provoca na produção do conhecimento. A informática constitui-se hoje como a “tecnologia intelectual dominante”, dando lugar a uma nova forma de conhecimento que liberta a memória do homem. O computador pode atuar como máquina para a acumulação de informações como linguagem, abrindo a perspectiva de uma nova lógica que nos coloca “frente a um processo de trânsito entre a oralidade, a escrita e a informática”. Tais mudanças carregam consigo transformações culturais expressas nos valores sociais, nos padrões de estética, nos modos de vida, fragilizando as instituições.

Nessa concepção, o educador é um facilitador da aprendizagem do aluno a partir de uma avaliação constante sobre sua prática docente, dinamizando o processo de evolução dos conceitos do sujeito que aprende. Tendo como referência a não existência de conhecimentos prontos para impor, o aluno é visto como aquele ser que aprende, atua em sua realidade, constrói conhecimento utilizando-se de seu lado racional e de seu potencial criativo, demonstrando, assim, seu talento, intuição, sentimentos, sensações e emoções.

O currículo da nossa escola, dentro desse contexto, é a organização do conhecimento escolar, mas não se define apenas como uma seleção de conteúdos a serem desenvolvidos, uma vez que o currículo também precisa considerar as diferentes realidades que transitam no espaço escolar e contemplar essas diferentes demandas. Conforme descrito no PPP, o currículo precisa ser flexível, aberto ao imprevisto, ao inesperado, ao criativo e ao novo, ampliando perspectivas e empoderando o sujeito a partir de propostas pedagógicas úteis, universais, ricas em significados, cientificidade e tecnologia, recorrendo à fundamentação de valores humanos, válidos para a formação de uma sociedade mais justa e solidária. Entre o sujeito e o objeto de conhecimento está o docente, que passa a ser o mediador. É importante que ele proporcione situações nas quais o educando tenha acesso ao conhecimento científico, através da organização de conteúdos que considerem o processo de ensino como um movimento interativo no qual o aluno aprende a partir da reflexão sobre conteúdos específicos, em situações problematizadoras e coletivas, através da dinâmica contínua entre o conhecimento que o professor possui e os conhecimentos que o aluno traz (Pelotas, 2023a).

Nessa contextualização, a Modalidade EJA está inserida sob o prisma de uma nova forma de escolarização, que leve em consideração os sujeitos e sua história

de vida. A minha pesquisa se alinha à história dessa comunidade escolar que é marcada por lutas e muito trabalho em prol dessa comunidade tão necessitada de políticas públicas inclusivas. Portanto, os sujeitos que participaram desta pesquisa são os alunos da modalidade EJA da turma da primeira etapa (anos iniciais), da qual sou a professora regente. No próximo subcapítulo, o leitor vai conhecer um pouco mais sobre esses sujeitos.

### **5.3 Projeto piloto: a voz e vez dos sujeitos da EJA**

Para iniciar minha pesquisa, realizei um projeto piloto com a elaboração de duas perguntas em uma entrevista semiestruturada. Optei por esse tipo de entrevista, pois consiste em um modelo flexível, ou seja, possui um roteiro prévio, mas abre espaço para o entrevistador e o entrevistado abordarem questões implícitas ou que não estavam nas indagações, mas são de total relevância.

Na esteira desse pensamento, Thompson (1992) afirma que:

Uma entrevista não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo algum gesto de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias (Thompson, 1992, p. 271).

Busquei, enquanto pesquisadora, o grande desafio de, naquele momento da entrevista, sair do meu papel de educadora, evitando interferências na forma como meus alunos responderiam às questões. Não foi uma tarefa fácil, porém de grande valia e aprendizagem para ambos os participantes. Fiz a gravação das entrevistas e, posteriormente, as transcrevi. Escolhi as seguintes questões para permear a entrevista: Quem desistiu primeiro, você da escola ou a escola de você? O que é a matemática para a sua vida?

Os sujeitos entrevistados têm idades entre 18 e 68 anos. Todos os alunos aceitaram e gostaram de participar desse momento de troca. Em uma das entrevistas, uma educanda chorou de emoção, e eu, enquanto educadora e pesquisadora, segurei as emoções, mas, com certeza, aquele momento mexeu de forma significativa com os meus sentimentos também. Foram entrevistados um (1) estudante do sexo masculino e quatro (4) estudantes do sexo feminino, sendo importante ressaltar que na minha sala de aula tenho apenas dois estudantes

homens e o restante (nove) são mulheres. Observo que principalmente nas classes iniciais prepondera o número de estudantes mulheres e, na maioria das vezes, são elas as que mais conseguem continuar e concluir os estudos.

Com o intuito de caracterizar e preservar a identidade dos estudantes entrevistados no projeto piloto, eles foram denominados com palavras geradoras que utilizo constantemente em minha prática como educadora de jovens e adultos. Optei pelas cinco palavras mais discutidas nas minhas aulas, seguidas de sua abreviação: Estudante Esperança (EE1); Estudante Cidadão (EC1); Estudante Consciente (EC2); Estudante Empoderado (EE2) e Estudante Protagonista (EP). Todas essas palavras são inspiradas nos ideais freirianos que compõem minha trajetória profissional desde o ano de 2000. Nessa caracterização, irei brevemente apresentar alguns pontos relevantes da história individual de cada sujeito da pesquisa.

Estudante Esperança: Tem 18 anos de idade e precisou interromper seus estudos para trabalhar em emprego informal e ajudar sua mãe na garantia de subsistência e alimentação para si e seus irmãos menores de idade. A Esperança, segundo Paulo Freire (1992), é uma “necessidade ontológica”, um “imperativo excepcional e histórico” que se manifesta na prática diária e mobilizadora dos sujeitos; ela deve ser móvel e ativa. Designei esse nome ao entrevistado, pois é um educando repleto de vitalidade e muito ativismo, um jovem que tem pela frente um futuro de possibilidades, realizações e um viver esperançado.

Estudante Cidadão: Tem 68 anos de idade e precisou interromper seus estudos, pois morava muito distante da escola, e naquela época não havia transporte escolar gratuito, o que dificultou ainda mais a sua permanência na escola; além do fato de precisar auxiliar sua família nos manejos e trabalhos na vida do campo. O estudante Cidadão, pela sua trajetória de vida e lutas, nos remete ao conceito do cidadão que precisa ter seus direitos e deveres garantidos na sociedade, sendo que os mesmos foram negados em sua vida, precisando assim resgatar, em termos coletivos, seu aparato de direitos. A cidadania nos remete à coletividade. Como “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1981, p. 45), é na coletividade que este educando, com uma gama de história de luta e vida, visa construir e reconstruir sua história.

Estudante Consciente: Tem 41 anos de idade e deixou os estudos aos 16 anos quando ficou grávida e foi expulsa de sua casa, precisando ir morar com seu



namorado e trabalhar para poder se sustentar e dar melhores condições de vida para sua família. A palavra Consciente nos remete ao conceito de conscientização, que, sob a ótica freiriana, enfatiza que o ato de conhecer é uma prática da liberdade e nos conduz a uma visão crítica da realidade (Freire, 1983). Nesse sentido, ser consciente implica assumir um comprometimento humano diante do contexto em que vivemos. Em outras palavras, a consciência demanda engajamento e uma ação transformadora para alcançarmos nossos ideais. A educanda, por sua história marcada por lutas, faz de sua rotina diária e retorno aos estudos uma forma de se conscientizar e romper ciclos de exclusão a que foi submetida desde cedo.

Estudante Empoderado: Tem 36 anos de idade e interrompeu seus estudos aos 13 anos, pois não considerava a escola interessante e, devido às dificuldades financeiras da família, todos trabalharam em empregos informais para colaborar com o sustento de sua casa. A palavra Empoderamento, na visão freiriana, não se refere a algo individualista no sentido de que alguém “recebe” o poder de outrem, mas sim no sentido de potencializar a capacidade e a criatividade das pessoas (Freire, 1967). A palavra empoderamento está ligada à conscientização, pois no momento em que o indivíduo se conscientiza de seu papel na sociedade, vai se tornando livre e sujeito agente de sua história. O educando Empoderado, nesse sentido, problematiza a realidade em que está inserido e busca, em coletividade, transformar as relações sociais de dominação.

Estudante Protagonista: Tem 52 anos de idade e interrompeu os estudos ao ficar grávida aos 17 anos e precisar trabalhar para ajudar seu companheiro na manutenção e sustento de sua família. O protagonista, na perspectiva freiriana, está relacionado diretamente com a autonomia e a autoconfiança para a formação humana e integral dos jovens e adultos. “O homem deve transformar a realidade para ser mais” (Freire, 2001, p. 31). O estudante protagonista, nas relações escolares com a mediação do professor, busca criar diálogos, conexões e produzir coletivamente novas aprendizagens no espaço em que está inserido.

Após a breve descrição dos estudantes entrevistados no projeto piloto, dou ênfase aos aspectos que considere relevantes durante a transcrição e análise das entrevistas. Ao longo das entrevistas e analisando as necessidades e anseios que ficaram estampados nos relatos, conforme destacados a seguir, constatei a importância da proposta de um produto educacional que destacasse o protagonismo das estudantes da EJA.

*“[...] a matemática tenho que saber quantas gotas eu tenho que colocar e quantos ml de água tem que colocar num copo, para não ser demais para não tirar o efeito do remédio, então tudo em geral pra mim é a matemática, não tem outra matéria, são necessárias outras matérias sim, mas a matemática em primeiro lugar” (EP).*

*“[...] a matemática para mim é importante por causa que eu posso pegar um serviço, algo assim aí eu preciso calcular tipo operador de caixa tem que calcular, a matemática é importante pras nossas vidas né para calcular a matemática da escola ela é fácil e ela é difícil, consigo sair bem em matemática, em algumas coisas saio bem e algumas eu não saio, mas se a gente prestar bem atenção focar naquilo que a gente quer a gente pega e vai firme, eu uso matemática pra fazer comida tipo pra calcular o tanto que eu tenho que botar de ingredientes” (EE2).*

*“[...] eu uso na matemática na obra, numa obra o cara precisa muito da matemática porque é pra... é que nem a régua entendeu, se o cara pula num negócio assim dá porcaria... kk, então tu precisa entender, essa trena tem tudo a ver com a matemática, também porque tu precisa medir os materiais é tudo certinho né, no colégio a matemática, às vezes o cara precisa de muito estudo, um pouquinho porque às vezes tem gente que eu conheço que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe fazer conta, mas sabe ler e coisa assim; ou tem outros que sabe fazer conta, mas não sabe ler, então o cara tem que às vezes parar um pouco e analisar e pensar no que o cara quer, mas eu uso bastante, às vezes matemática não é muito fácil, mas na obra sim tu vê que tem a ver com a matemática, na obra assim tem que ter 4 de areia, uma de cimento tudo certo, por um número entendeu ‘sora’, já é tudo uma baita função na verdade, mas a matemática é um negócio bom, pois assim o cara tem que tá ligado na vida, Zé Mané não tem vez” (EE1).*

Em todas as falas, fica evidente o significado da matemática na vida desses educandos. Por ser uma turma heterogênea, é possível perceber as diferentes facetas da matemática na vida cotidiana. Ela aparece desde os cálculos diários na compra de produtos alimentícios, das quantidades e noções para um trabalhador da construção civil, das habilidades para os trabalhos artesanais de tricô e crochê até as formas de gerar emprego e renda para uma melhoria na qualidade de vida.

Enfim, as entrevistas me proporcionaram reafirmar a convicção enquanto pesquisadora da importância do ensino da Matemática na EJA e o quanto carecemos de estudos e pesquisas para dar suporte a esse segmento tão discriminado e deixado de lado pelas políticas públicas educacionais. Cabe a nós, educadores e instituições de ensino, fazer esse resgate e estudo criterioso para buscar novas estratégias que visam efetivamente dar “voz e vez” a esses educandos.

Diante dos dados coletados e analisados, planejei, em maio de 2023, juntamente com três colegas de mestrado e autorizadas pela escola e universidade, a realização de uma oficina de matemática com as alunas, mostrando a diferença do trabalho com cálculos entregues em folhas soltas, descontextualizadas, e um trabalho com cálculos dos gastos e notas de supermercado, analisando os gêneros alimentícios que geram mais diferença na hora da compra, no intuito de atender às necessidades adicionais da relação das educandas com o ensino-aprendizagem da matemática. Esse trabalho foi desenvolvido com os fundamentos da Andragogia, abordagem destacada anteriormente, e nos princípios e ideais freirianos de educação crítica e voltada à realidade do educando.

No primeiro momento, foi promovida uma roda de conversa na qual debatemos o quanto o ensino da matemática está presente na vida diária dessas estudantes, que, prontamente, começaram a citar exemplos: nas compras, nas notícias da TV, no salário, nas contas de luz e água, nas promoções, entre outros. Neste período eu estava trabalhando com as operações de adição e subtração e partimos de uma comparação entre a abordagem empregada para o mesmo nível (usualmente aplicada a crianças e ainda muito utilizada para alunos da EJA), Figura 6, e outra pensada no sujeito adulto, conhecendo sua realidade, suas necessidades, no sentido andragógico (ensino de adultos) na perspectiva freiriana, Figura 7.

Figura 6 - Estudantes realizando exercícios de adição



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

As alunas, sem o auxílio da professora e dasicineiras, realizaram os cálculos prontos com facilidade e destreza. Na segunda atividade, solicitei, com antecedência, que as alunas levassem para a aula notas de compras que realizaram durante a semana para suas tarefas de donas de casa e chefes de família.

Figura 7 - Alunas adicionando os gastos semanais



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Ao realizar as adições dos gastos, as alunas encontraram um sentido real à atividade. Nesse momento, relataram que nunca haviam parado para analisar seus gastos. Entre as falas que surgiram nesse momento, destacamos algumas: “Nossa, eu gastei tudo isso em carne!” (EE1), fala da estudante Esperança. “Eu não sabia somar os preços. Quando vou ao supermercado, com meus filhos, pego o básico,

*passo no caixa e vejo se sobra dinheiro. Se sobrou, pego mais um pouco e assim vou indo”* (EP), fala da estudante protagonista. Uma estudante concluiu que por “dominar” a operação de adição e que com o mesmo método de resolução pode somar preços no mercado diz: *“agora, quando for no mercadinho perto da minha casa, posso conferir o valor antes de sair. Esses dias, meu filho brigou comigo porque me cobraram a mais e eu não vi”* (EP).

Várias educandas fizeram constatações em relação às pesquisas de preços e uma aluna que trabalha com viandas, comparando a soma realizada com as compras da semana (destinadas à produção das viandas), observou o valor arrecadado com as vendas. Com essa problematização, além das operações de adição e subtração (com números decimais), surgiu o debate em relação ao lucro. Nesse momento, originou-se a ideia de um possível produto, que foi executado posteriormente por esse grupo de alunas.

A partir dessas experiências, no segundo semestre do ano letivo de 2023, realizei como Produto Educacional a elaboração de uma Oficina de Alaminuta que foi conduzida por uma estudante da EJA que trabalha como cozinheira, enquanto fiquei observando e mediando o processo. Primeiramente, tive uma conversa com a estudante e ela ficou feliz e aceitou o desafio. O trabalho foi desenvolvido no refeitório da escola pela educanda oficineira e 9 colegas do segmento EJA que aceitaram participar. Nessa oficina, a estudante ensinou suas colegas a fazer um ‘prato feito’ denominado “Alaminuta”, que é sua especialidade.

Antes de iniciar a elaboração do produto, a professora convidou os alunos da EJA de todas as turmas que gostariam de participar da referida atividade. No dia anterior à oficina, fui com as alunas ao supermercado realizar a compra dos ingredientes para a produção do prato feito. Nesse momento, como meu objeto alvo é o campo da matemática, fiz os seguintes questionamentos às educandas: O que precisamos comprar de ingredientes? Usamos medidas e quantidades para tal? Quantos ingredientes precisamos para a confecção de tal produto? Com essas indagações, fiz o registro das nuances que aparecem acerca da relação do ensino da matemática e a proposta da oficina culinária.

No próximo capítulo, descrevo o Produto Educacional de Mestrado e a análise dos impactos desse trabalho na vida dos educandos.

## 6 PROTAGONISMO FEMININO NA EJA: DA COMPRA AOS CÁLCULOS

Este produto educacional tem como objetivo mostrar a potencialidade e o protagonismo das estudantes da EJA na realização de uma oficina culinária conduzida por uma delas. Ela desenvolveu com a turma a produção de um marmitex intitulado “Alaminuta”, também, no intuito de mostrar uma forma de geração de renda. A ideia central do produto é que esta proposta demonstre a colaboração e mediação no processo de ensinagem entre alunas e professora, destacando o protagonismo das mulheres e enfatizando uma jornada de aprendizagem sobre resistências, lutas, culinária e matemática.

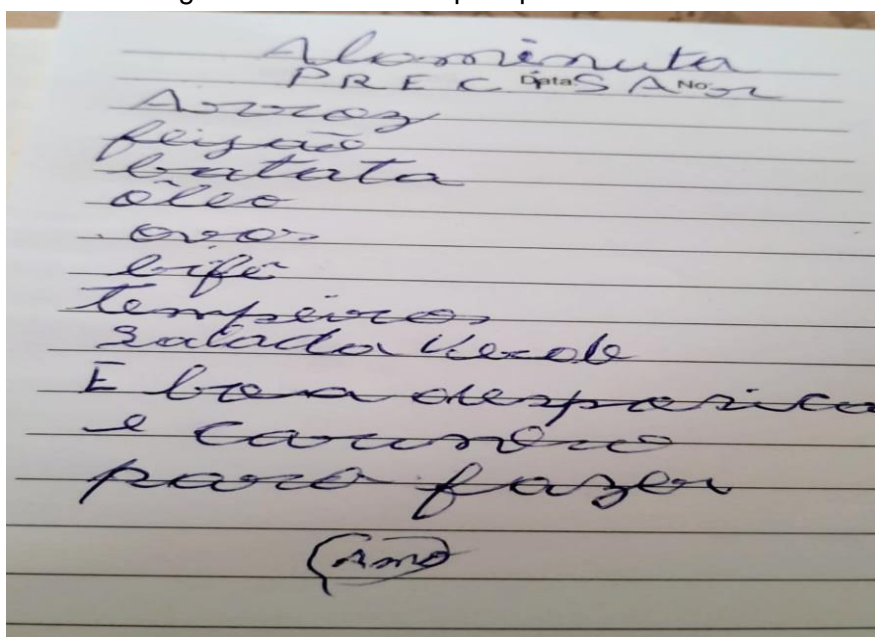
A palavra “Protagonismo”, remete à centralidade do papel das educandas que participaram e atuaram ativamente em cada momento da oficina, tendo o papel principal e formativo nesse processo de ensino e aprendizagem. A intencionalidade pedagógica desta oficina é relacionar a experiência com os cálculos para pesquisa de preços e com os demais cálculos envolvidos na produção dos marmitex, que vão desde as compras dos alimentos, porções a serem feitas até a precificação para venda, desenvolvendo habilidades no campo do ensino da matemática.

Por meio desta oficina, tive a pretensão de colaborar com a criação de novas estratégias de ensino da matemática para a modalidade EJA, que ultrapassem o contexto escolar, auxiliando as alunas a desenvolverem outras formas de gerar renda e obterem melhores oportunidades de inserção social. A oficina foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. Mário Meneghetti, localizada no município de Pelotas/RS, Brasil.

Para uma melhor compreensão da proposta de trabalho, a realização e o desenvolvimento do produto foram divididos em quatro momentos, todos realizados no mês de outubro de 2023:

Momento 1: Pesquisa de preços nos supermercados que possuem ofertas dos seguintes gêneros alimentícios: batata, arroz, feijão, carne suína, ovos, tomate e alface. Uma alunaicineira confeccionou a lista de alimentos (Figura 8).

Figura 8 - Lista de compras para a Alaminuta



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Momento 2: Visita ao supermercado com a professora no dia das ofertas para comprar os ingredientes para a confecção do prato (Figura 9).

Figura 9 - Educandas no supermercado



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Momento 3: No refeitório da escola, uma das alunas ministrou a oficina, explicando como ela faz a alaminuta. As alunas se organizaram conforme suas aptidões e interesses nos seguintes grupos:



- Grupo 1: Alunas que cortaram os hortifrúti dos ingredientes.
- Grupo 2: Alunas que manusearam o fogão, cozinhando os bifes, arroz, feijão, batata e ovos fritos.
- Grupo 3: Alunos que deram suporte (lavar as louças e organizar a cozinha).

A seguir, algumas imagens das educandas durante a oficina (Figura 10):

Figura 10 - Alunas durante a oficina de Alaminuta



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

O grande momento: Alaminuta servida nas viandas descartáveis (Figura 11).  
Naquele dia letivo, a alaminuta foi o jantar dos alunos da modalidade EJA.



Figura 11 - A alaminuta pronta nas viandas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Momento 4: Após a oficina, em outro dia letivo, realizamos uma roda de conversa com os seguintes questionamentos:

- O que a oficina trouxe de novo para a minha aprendizagem?
- Posso fazer escolhas econômicas ao realizar minhas compras e como posso ter lucro na produção de alimentos?
- Onde encontro a matemática nesse processo?

As estratégias de ensino da matemática foram desenvolvidas e relatadas pelas educandas desde a visita ao supermercado, onde realizaram operações de adição com decimais, uma vez que os preços descritos nos quadros do supermercado apresentavam valores em reais e centavos de reais. Mesmo sem falar explicitamente em números decimais, posição da vírgula ou no algoritmo da soma, as alunas organizaram os valores e calcularam, analisando as diferenças entre os preços de um determinado produto.

No decorrer da oficina, foram utilizadas também as medidas de proporções para preparar os alimentos, como no caso do arroz: qual a quantidade necessária para produzir 40 marmitex sem faltar ou gerar desperdício de alimentos. Nesse caso, a oficineira, com sua experiência prática na cozinha, teve um papel único e

fundamental. Essas proporções, durante a realização das oficinas, foram bem debatidas pelo grupo, que relatou como procediam na cozinha de suas casas para organizar as refeições e quantidades de alimentos para nutrir suas famílias.

Enfim, desde os cálculos dos gastos para as compras dos ingredientes do prato elaborado até as proporções e quantidades de alimentos divididos nos 40 marmitex, fica ressaltada a importância das ferramentas disponibilizadas pela matemática para minimizar as dificuldades sociais. Ou seja, calculando com precisão e fazendo as proporções, podemos economizar e pensar em novas formas de geração de renda.

A partir da nota das compras no supermercado, apresentei a seguinte lista no quadro com os gastos relativos à produção das 40 Alaminutas:

Lista de compras:

- Arroz - 5 quilos - R\$23,90
- Feijão - 2 quilos - R\$10,78
- Óleo de soja - 2 litros - R\$10,38
- Alface crespa - 2 unidades - R\$8,98
- Tomate - 1 quilo - R\$7,98
- Cebola - 1 quilo - R\$3,97
- Alho triturado - R\$6,00
- Temperos - R\$15,00
- Embalagem - 40 unidades - R\$25,00
- Ovos - 40 unidades - R\$20,00
- Batata congelada - 2 quilos - R\$21,00
- Bife de carne suína - 40 bifes - R\$90,00

**Valor total dos gastos: R\$243,00**

Nesse momento, fizemos juntas a soma no quadro e, após, dividimos o valor total pelos 40 pratos: **valor por prato: R\$6,07**. Feito isso, discutimos que o valor de venda não pode ser esse, pois precisamos calcular também os gastos com o gás de cozinha, com o trabalho da cozinheira e, no mínimo, um ajudante para realizar a tarefa, conforme comentou uma das alunas oficineiras. Segundo a colega empreendedora, essa quantidade de 40 pratos é feita em finais de semana ou

eventos, e quando isso acontece, ela contrata ajudantes somente por diária, sem vínculos empregatícios, pois não tem condições de pagar os encargos sociais. Pensando em um valor que gere lucro e seja acessível à comunidade na qual estamos inseridas, esse prato seria **vendido por R\$15,00**, gerando assim um lucro de aproximadamente 50% para a empreendedora.

Com essa problematização, além das operações de adição e subtração (com números decimais), surgiu o debate sobre lucro e como empreender de forma promissora e bem organizada para obter um resultado significativo. Também discutimos as dificuldades que cercam a vida de um trabalhador informal, a instabilidade e a importância de termos uma planilha de custos para trabalhar com compra e venda.

Dentro desse contexto, a Prefeitura Municipal de Pelotas, em parceria com o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), promoveu no segundo semestre letivo de 2023 um curso de vendas no qual a alunaicineira participou. Conforme relato dessa educanda, durante o curso ela aprendeu técnicas de como organizar suas vendas em planilhas de forma a obter melhor planejamento e lucratividade.

Alguns comentários surgidos durante a oficina de Alaminuta serão expostos na análise dos impactos desta dissertação. No entanto, gostaria de enfatizar o quanto o grupo relatou a importância do trabalho em equipe, das trocas e aprendizagens entre as colegas, e como foi interessante realizar a pesquisa de preços com um olhar mais atento e sistemático sobre o assunto. O enfoque que almejei ao propor essa oficina foi, principalmente, trazer as experiências de vida para a sala de aula, mostrando que os conteúdos matemáticos, como as quatro operações, podem atender às reais necessidades desses educandos.

O ensino da matemática nessa concepção, que defendo com afinco, é de total relevância na formação do cidadão, sendo um conhecimento indispensável independentemente do nível escolar. Cabe ressaltar, que o educando precisa compreender o que lhe é ensinado, num olhar analítico e reflexivo sobre o mundo. Enfim, este produto de dissertação, que está disponível em formato digital, impactou todos os envolvidos no processo: desde os educandos que participaram, meus colegas professores que auxiliaram de forma direta ou indireta com sua rede de apoio em detalhes técnicos e gerais, até o meu próprio fazer pedagógico, convicções, anseios, sonhos e desafios. Com certeza, este produto é a prova

concreta de como podemos conectar a vida real de nossos alunos aos conhecimentos escolares em relação ao ensino da matemática.

Nas Figuras 12 e 13 trago uma imagem dos vídeos que foram produzidos durante a oficina de Alaminuta (produto de mestrado) e, em nota de rodapé, o link dos mesmos para que o leitor possa assisti-los na íntegra.

Figura 12 - Protagonismo Feminino na EJA (parte 1)<sup>5</sup>



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 13 - Protagonismo Feminino na EJA (parte 2)<sup>6</sup>



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

<sup>5</sup> Vídeo (parte 1). Disponível em: <https://youtu.be/j3hm0uX4D0c>.

<sup>6</sup> Vídeo (parte 2). Disponível em: <https://youtu.be/5KQw4Ttvrg>.

## 6.1 Análise dos impactos da pesquisa

No desenvolvimento deste trabalho, optei por realizar uma análise descritiva dos dados coletados, visando apresentar uma leitura objetiva das atividades que ocorreram no decorrer desta dissertação. Para isso, realizei entrevistas semiestruturadas, um projeto piloto, rodas de conversa, oficinas e o levantamento dos impactos e mobilizações sentidas pelo grupo de educandas que participaram e protagonizaram esse processo.

Segundo Silva e Menezes (2000):

[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento (Silva; Menezes, 2000, p. 21).

Dentro desta perspectiva, o ambiente natural descrito neste estudo – a escola e os alunos – é a fonte direta da coleta de dados por parte do pesquisador. Ou seja, os processos desenvolvidos durante o trabalho (observações, entrevistas, oficinas, gravações, debates, entre outros) se tornam a riqueza dos elementos práticos para a conexão com o embasamento teórico.

No intuito de realizar um levantamento significativo e estruturado do trabalho, optei por separá-lo em três etapas para a análise descritiva:

Etapa 1 - perfil e necessidades das alunas da EJA conforme as entrevistas;

Etapa 2 - habilidades trabalhadas no campo da matemática durante a elaboração das oficinas;

Etapa 3 - conclusões e perspectivas das educandas após a elaboração do produto.

Cabe lembrar que, para preservar a identidade dos participantes, optei por classificá-los com palavras geradoras embasadas nos princípios pedagógicos de Educação Popular freirianas. As educandas foram nomeadas com as seguintes palavras, acompanhadas da abreviatura: Estudante Esperança (EE1); Estudante Cidadão (EC1); Estudante Consciente (EC2); Estudante Empoderada (EE2); Estudante Protagonista (EP); Estudante Utópica (EU); Estudante Autônoma (EA); Estudante Corajosa (EC3) e Estudante Resiliente (ER).

Na primeira etapa, para a análise da faixa etária pesquisada e sua ocupação – dados coletados nas entrevistas gravadas e transcritas no diário de campo –, realizei um levantamento com as devidas informações (Figura 14).

Figura 14 - Quadro do perfil dos participantes

Participante	Idade	Tipo de emprego	Ocupação
Estudante Esperança	18 anos	informal	construção civil
Estudante Cidadã	68 anos	aposentada	-
Estudante Consciente	41 anos	informal	vende salgados
Estudante Empoderada	36 anos	informal	diarista
Estudante Protagonista	52 anos	informal	vende marmitex (viandas de prato feito)
Estudante Utópica*	27 anos	informal	revenda de cosméticos
Estudante Autônoma*	54 anos	informal	diarista
Estudante Corajosa*	62 anos	aposentadoria especial - problema de saúde (baixa visão)	-
Estudante Resiliente*	44 anos	informal	cozinheira

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, 2023.

No âmbito da faixa etária e ocupação das educandas, uma condição chama a atenção: nenhuma estudante dessa pesquisa é trabalhadora de emprego formal, isto é, com carteira assinada e direitos previstos em legislação. Ao chegar a essa conclusão, resolvi fazer um levantamento com os outros alunos das demais etapas da modalidade e descobri que há apenas uma aluna na EJA que trabalha em um emprego com carteira assinada. Esse fator é abrupto e de extrema relevância. Mézáros (2005) faz uma análise desse contexto em seu livro “A educação para além do capital”, conforme a seguinte citação:

Ademais, essa dependência estrutural e a correspondente degradação não é de maneira alguma o final da história. Sob determinadas circunstâncias, especialmente sob as condições de grandes crises econômicas, os trabalhadores têm também de sofrer a perversidade do desemprego, a mazela cinicamente camuflada e hipocritamente justificada da “flexibilidade do trabalho” e a selvajaria da difundida precarização. Todas essas

\* No segundo semestre de 2023, recebi quatro novos alunos matriculados na EJA. Esses estudantes também participaram da oficina que ocorreu em outubro. Como chegaram após a realização da primeira parte da pesquisa, suas respostas foram incluídas a partir do segundo momento das análises.

condições emergem da mesma determinação operacional do processo de trabalho capitalista. Devem-se à desumanidade irredimível da contabilidade do tempo do capital e à coação do imperativo do tempo inalterável do sistema (Mészáros, 2005, p. 98).

Portanto, é de certa forma conveniente à estrutura social a manutenção da informalidade, sob a ótica do não cumprimento de direitos trabalhistas e da falta de planos de saúde e previdência. Para esse educando, já excluído pela sociedade, as oportunidades de um emprego formal se tornam escassas dentro de um panorama de miséria e vulnerabilidade. Esse é, com certeza, um dos motivos de meus questionamentos enquanto pesquisadora: como romper certas amarras em relação aos educandos dessa comunidade tão privados de seus direitos? O que e como fazer para efetivamente termos uma escola que promova uma real inserção desses jovens e adultos estudantes no mercado de trabalho?

O tema realmente é de muita complexidade, porém de vital análise. Sobre o papel da educação, Mészáros (2005) diz que:

A nossa época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente. Essas são as duas características fundamentais que definem o espaço histórico e social dentro do qual os grandes desafios para romper a lógica do capital, e ao mesmo tempo também para elaborar planos estratégicos para uma educação que vá além do capital, devem se juntar. Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo, tal como foi descrito neste texto. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos – todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não deixá-las cair. As apostas são elevadas demais para que se admita a hipótese de fracasso (Mészáros, 2005, p. 76-77).

Conforme essa pertinente reflexão, sabemos o quanto é valiosa e urgente uma educação voltada para esse tipo de comunidade. A produção da “Oficina Culinária” movimentou, em termos educacionais, os alunos envolvidos, que, a partir dessa atividade, começaram a pensar em novas formas de gerar renda através da produção de alimentos ou trabalhos manuais. Após esse trabalho, muitos colegas professores do ensino regular, que também gostaram da proposta, se motivaram e

iniciaram levantamentos e trabalhos conectando o ensino com a vida prática e as necessidades dos educandos.

Nesse primeiro momento, além das características etárias e ocupacionais dos educandos envolvidos na oficina, realizei um questionamento sobre o que cada aluno pensava em relação ao ensino da matemática e obtive as seguintes respostas:

*“Preciso da matemática para tudo ‘sora’, para botar um piso, calcular uma medida, ela tá em tudo. Ah e para os ‘parsa’ não me enganarem na vila” (EE1).*

*“Uso a matemática para fazer meus crochês, para achar a oferta na feira, em tudo” (EC1).*

*“Eu uso para comprar os ingredientes na venda das minhas cucas, na hora de dar o troco na avenida que vendo nos domingos” (EC2).*

*“A matemática às vezes é chata, as coisas difíceis né ‘sora’, mas é importante para ninguém me enganar, sou mãe solo e tenho que tá ligada para ninguém me passar a perna” (EE2).*

*“Eu uso em tudo ‘sora’, tenho que comprar embalagens, ingredientes para o marmitex, alimentos e somar tudo e dividir para cobrar” (EP).*

Essas falas ratificam o foco e objetivo do meu produto, pois, como os educandos ressaltaram em suas respostas, o ensino da matemática se constrói em nossa vida diária, desde o momento em que despertamos. Ela está nas obras de edificações, como bem menciona um aluno auxiliar da construção civil, nos pontos de um “crochê” e “trabalho artesão” e nas medidas, cálculos e proporções que utilizamos para preparar um alimento como os “marmitex”.

É uma disciplina viva no cotidiano de todos, desde a mais tenra infância. Não estou querendo apenas “romantizar” o ensino da matemática, que, conforme diz um dos entrevistados, em determinados momentos é um “ensino chato e complexo”. No entanto, enquanto pesquisadora, viso sim ressaltar o quanto devemos ampliar nosso olhar e metodologia para “desmistificar” certas nuances e facetas que dificultam a aprendizagem dessa disciplina para muitos de nossos educandos.

A partir da segunda etapa, tive quatro novos educandos que participaram da oficina – já descritos no quadro do perfil dos participantes (Figura 14) – devido à mudança de semestre letivo durante o desenvolvimento da pesquisa. Ou seja, os



primeiros questionamentos foram realizados no primeiro semestre de 2023, enquanto os segundos, assim como a oficina, foram realizados no segundo semestre letivo de 2023. Essa mudança ocorre porque o ensino da EJA é oferecido de forma semestral, permitindo a matrícula de novos alunos a cada semestre.

Nessa etapa da análise, busquei ampliar o debate sobre as habilidades trabalhadas no campo da matemática, realizando uma conexão entre as oficinas e o conhecimento escolar. Durante as oficinas, realizei entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas, com as seguintes questões: O que eu já sei da matemática? - O que as oficinas me mostraram de novo na matemática?

Em relação ao questionamento ‘O que eu já sei da matemática?’, obtive as respostas a seguir:

*“Sei fazer todas as continhas, mas sou bom mesmo é nas medidas. Isso ninguém me pega, de olho sei as coisas” (EE1).*

*“Sei das contas básicas, mas às vezes me perco nas tabuadas professora, às vezes esqueço, sei lá” (EC1).*

*“Eu sou boa na matemática, sei bem de conta, só me perco quando passa para a unidade do mil, daí dá confusão” (EC2).*

*“Às vezes me perco nas contas, mas sou bem interessada, conta de adição, subtração e tabuada sei, preciso saber melhor a divisão” (EE).*

*“Sou rápida do cálculo, só que nem sempre somo todos os meus gastos nem faço planilha de custos” (EP).*

*“Sou bom na conta de cabeça, vou somando tudo, mas quando vem as contas quebradas, já me atrapalho um pouco” (EU).*

*“Até que bastante coisa, sou boa nas expressões que aprendi nos anos finais, o que mais gosto da matemática é que ela faz parte da vida como vimos na oficina” (EA).*

*“Vim para a escola para aprender melhor a matemática e a leitura, sei coisas básicas, mas quero melhorar para fazer a carteira” (EC3).*

*“Eu gosto é de somar e ficar ligada para não perder dinheiro ou pagar caro demais nos alimentos” (ER).*

Analisando as respostas, observo o quanto as questões mais “abstratas” em relação ao ensino da matemática ainda apresentam dificuldades aos nossos sujeitos do estudo. Números mais complexos e operações como a divisão, dependendo do

contexto e nível de complexidade, são os “vilões” para muitos indivíduos que tiveram seus estudos interrompidos e pouco acesso aos bancos escolares. O retorno à escola, dentro de uma ótica de ensino inovador, visa desmistificar esses vilões, tornando-os algo útil e compreensível, num processo de matematização mais vivo, humano e contextualizado para esses alunos.

Dando continuidade às reflexões sobre as habilidades matemáticas, fiz o seguinte questionamento: O que as oficinas me mostraram de novo na matemática? Obtendo as seguintes respostas:

*“Bah ‘sora’ vi que temos que somar tudo mesmo para poder vender algo e não ficar no prejuízo. Ah e precisa de pessoas para ajudar tipo num negócio, tem que calcular tudo” (EE1).*

*“Bah gostei de saber que precisa botar tudo no papel quando vai comprar, é bom para não se perder. Nas viandas mesmo tem que calcular até o gás de cozinha né ‘sora’?” (EC1).*

*“Gostei de ver que se somar e pesquisar podemos economizar, lá na ida no supermercado pegamos ofertas boas” (EC2).*

*“Adorei ir ao super comprar os ingredientes ‘sora’, foi ótimo comparar os preços, levar a lista organizada, assim a gente não se perde” (EE2).*

*“Procurar ofertas eu já sabia e fazer as comidas também né ‘sora’. Mas no papel não colocava tudo certinho como fizemos na oficina” (EP).*

*“Gostei de ajudar as meninas e descobri que na cozinha todos são importantes, eu não sou das “panelas”, mas ajudei a organizar o refeitório. Arrumar tudo para a oficina. Aprendi que cada um pegando um pouco dá certo” (EU).*

*“Mostrou o quanto foi bom aprender algo novo com as colegas, no meu caso que trabalho com serviços gerais em firmas, foi bom toda a troca que tive com as colegas, aprender a pesquisar e buscar ofertas” (EA).*

*“Gostei de pesquisar, somar certinho todos os custos para fazer a refeição, nos corre nunca somamos certo. Foi muito bom trabalhar em grupo e fazer a lista de tudo” (EC3).*

*“O novo é que comparando preços e organizando podemos fazer o dinheiro render mais e economizamos, isso é para a vida, tá ligado né ‘sora’” (ER).*

Através das falas acima, observei que ao longo da oficina culinária houve a introdução de conceitos matemáticos (números decimais, subtração, custos,

despesas e lucro) de forma colaborativa, possibilitando uma aprendizagem mais significativa. Durante o processo, não foram priorizados apenas os algoritmos, mas também discussões que vinculavam o ensino da matemática às tarefas cotidianas das educandas, como, por exemplo, as pesquisas de preços que realizamos antes da oficina. Nesse sentido, procurei valorizar a experiência e o conhecimento prévio dos educandos com uma metodologia que incentivou a participação, o diálogo e a reflexão crítica, aspectos fundamentais na educação de adultos. Freire (1996) dialoga com essa intencionalidade ao afirmar que:

Na idade adulta, o indivíduo é autônomo, assim a aprendizagem não pode mais ser vista a partir de meras transmissões de informações e conhecimentos impostos pelo professor, e sim a partir de sua vivência, conhecimentos e da necessidade que tem de aprender o que lhe faz falta (Freire, 1996, p. 60).

Na terceira e última etapa dessa análise, no intuito de debater as conclusões e perspectivas dos educandos após a finalização do produto confeccionado, realizei uma roda de conversa com a turma embasada no seguinte questionamento: O que mais gostaste na produção da alaminuta? Ao que obtive as seguintes considerações:

*“Gostei de ajudar e de comer a janta, foi ótimo, descobri que até consigo fritar um ovo e não é difícil ‘sora’. E dos cálculos da matemática em tudo até na quantidade do arroz para fazer a comida” (EE1).*

*“Adorei ir ao supermercado, procurar oferta, calcular certo e fazer com elas as comidas, ficou muito boa nossa refeição e todas nós aprendemos a fazer uma Alaminuta no capricho e economizando” (EC1).*

*“Aprendi que devemos fazer uma lista dos gastos e agora no outro mês nós vamos fazer uma janta de casamento juntas, ela nossa colega nos colocou para ajudar no seu negócio” (EC2).*

*“Foi ótimo ir ao supermercado e olhar atenta aos preços, é bom ver a diferença e pegar oferta ‘sora’. Fazer a comida foi ótimo, todas trabalharam em equipe” (EE2).*

Continua

*“Estou emocionada ‘sora’, foi bom ensinar a fazer Alaminuta, eu ensinei o prato, mas aprendi com as colegas e a professora que em equipe tudo fica melhor. Aprendi a observar todos os gastos para fazer preço justo, foi muito bom ‘sora’” (EP).*

*“Adorei a janta e o pessoal das outras turmas também. Aprendi que juntos tudo é mais rápido, cada um fez uma coisa que tinha mais interesse e o negócio andou. Foi joia essa oficina, tudo nela teve a ver com a matemática e usar a cabeça” (EU).*

*“Gostei, pois, além de cozinhar nós pensamos e planejamos com a professora tudo, a quantidade, nada foi desperdiçado e todo mundo teve uma janta no capricho. Depois da oficina, no debate, pensamos juntos em tudo que envolve ter um negócio, tipo um restaurante, os gastos com funcionário, luz, etc., tudo deve ser bem contado. Taí a matemática” (EA).*

*“Gostei de ver todo mundo do grupo pegar junto e aprendi como é bom colocar os gastos no papel, já vendi alimentos e muitas vezes não sabia como fazer um valor para cobrar que pudesse me dar um lucro, foi muito bom aprender tudo isso” (EC3).*

*“Tudo foi show, mas adorei as pesquisas, a noção da colega oficineira que nos ensinou as quantidades, nada faltou nem sobrou, tudo na medida certa e bem servido. Para ter negócio precisa pensar em tudo isso, quantidade de pessoas, alimentos, como vai servir. Observando tudo isso daí poderemos ter lucro e pensar nesse trabalho para gerar renda” (ER).*

Após ouvir esses relatos na roda de conversa, reafirmo a convicção de um ensino voltado às expectativas e experiências do educando. A citação de Lopes (2008) dá ênfase a essa perspectiva:

Assim, acreditamos que a escola deve preocupar-se em desenvolver um currículo que considere as experiências de vida que tanto podem contribuir para o processo de aquisição do conhecimento e proporcionar uma aprendizagem significativa e relacionada à cultura dos alunos da EJA – um processo que valorize suas relações inter conceituais e suas interpretações pessoais (Lopes, 2008, p.167).

Nesse viés, a escola se pauta em uma relação de troca de saberes, na qual o educando se sente integrante desse processo, não um simples espectador. Desde a escuta atenta das entrevistas no projeto piloto até a roda de conversa após a

oficina, observei o quanto a questão da autoestima e a vontade de seguir estudando estão interligadas, principalmente por se sentirem acolhidos e escutados pelo professor. Por estes e outros motivos, as questões em torno da modalidade EJA é, sem dúvidas, algo que deve ser investigado de forma aprofundada nas pesquisas do âmbito escolar. As palavras de Lopes (2008) seguem nessa lógica:

De acordo com Sacristán (2000), as pressões exercidas para que a instituição escolar adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade contribuem no sentido de estimular a atualização do currículo. Nos momentos de reconfigurar o sistema educativo, novas fórmulas para estruturar os currículos devem ser pensadas. Neste sentido, ao repensar uma formação matemática para a EJA, é preciso considerar um currículo que tenha rupturas claras com a linearidade e o determinismo, que priorize ações investigativas, produção e escrita de conceitos matemáticos como forma de sistematização e considere a resolução de problemas como um fazer matemático que (re)significa o olhar sobre os problemas pessoais e profissionais nos quais os educandos estão envolvidos (Lopes, 2008, p.167).

A matemática da EJA, nessa análise descritiva de dados e correlações com os autores que dialogam nesse cenário, prioriza ações investigativas, promovendo uma ruptura clara com certos determinismos e conceitos abstratos descontextualizados. Dessa forma, promove uma aprendizagem com finalidade e sentido para o jovem e adultos estudante.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha motivação como pesquisadora pela temática abordada na presente dissertação originou-se da atuação como educadora desse segmento, observando noite após noite as inúmeras facetas, dificuldades e desafios que os educandos da EJA enfrentam para terem seus direitos como cidadãos assegurados. Uma escola de qualidade que insira esse aluno para melhores condições de vida é, sem dúvidas, meu maior sonho e utopia.

Infelizmente, seria ingênuo da minha parte, esperar respostas “salvacionistas” para os desafios educacionais enfrentados atualmente pelos educandos da EJA de classes populares, que na maioria das vezes são “invisíveis” para a sociedade. Porém, ao concluir este estudo, considero que existem sim alternativas para romper determinadas estruturas, gerando novas propostas de ensino nesse segmento.

Com relação às entrevistas com os educandos, fase inicial da pesquisa, ficou evidente a necessidade e o anseio deles em aprender e participar de atividades pedagógicas que trabalhem o ensino da matemática de forma prática e contextualizada com seu cotidiano, uma vez que esses jovens e adultos buscam diariamente sua sobrevivência e uma forma de geração de renda. Sabemos que o ensino da matemática na EJA é de suma relevância para a formulação e o aprimoramento de conceitos abstratos e práticos aplicáveis à vivência diária e à busca de inserção no mercado de trabalho. Em cada fase desta pesquisa, procurei destacar e protagonizar a estudante, fazendo uma conexão entre meus estudos e orientações com aqueles anseios que observava desde os relatos das entrevistas, bem como ao realizar as oficinas práticas e observar os interesses do grupo.

Ao transcrever e ouvir atentamente as falas, reações e conexões das educandas protagonistas desta dissertação, consegui estabelecer elos e diálogos com o embasamento teórico que destaca a importância da educação popular humanizadora e emancipadora dos educandos.

O resultado deste trabalho remete a lutas históricas e sociais que não se encerram com esta pesquisa, mas que anunciam e reiteram a necessidade de ampliar os estudos que possam provocar a construção de políticas públicas para garantir o acesso e a permanência desse público nos bancos escolares.

Narrar paralelamente ao ato de pesquisar e mediar os conhecimentos foi, sem dúvida, a grande construção deste processo. As aprendizagens que obtive enquanto educadora e pesquisadora foram tão repletas de significado que transcendem a esfera profissional, reforçando as lutas que “travo”, consciente e inconscientemente, como mulher, mãe, filha e estudante, numa intencionalidade amorosa embasada nos princípios freirianos em defesa de uma escola pública, laica e inclusiva para todos.

Indiretamente, o produto deste mestrado profissional teve o toque, a essência e o aroma de inúmeras brasileiras que encontram na culinária uma forma de inserção e sobrevivência em nossa sociedade. As práticas pedagógicas envolvidas no ato de “cozinhar” transcendem as questões lógicas, pois envolvem afeto, trabalho em equipe, engajamento, carinho e dedicação. Ao “cortar, cozinhar, temperar” um alimento, emanamos energias e histórias que já vivenciamos em nossas memórias afetivas, passadas de geração em geração. Práticas culinárias exploram sentidos, cuidado e amor, palavras que merecem destaque e atenção em momentos sociais tão adversos como os que vivenciamos atualmente.

Realizar as oficinas, cursar as disciplinas do mestrado e aprender no constante diálogo com meus professores, colegas e orientador foi, sem dúvida, uma aprendizagem com real significado e importância enquanto educadora formada há muitos anos pela universidade. Sentindo no íntimo a necessidade de abrir meus horizontes frente ao conhecimento acadêmico, posso afirmar que nesse processo ensinei na devida proporção em que aprendi no contato direto com minhas alunas e no elo que busquei traçar com os conhecimentos teóricos.

Meu coração e minha trajetória acreditam no ser humano, na justiça social e na importância do comprometimento com as classes trabalhadoras que, historicamente, vivem à mercê de uma estrutura desigual. Felicidade, alegria e emoção são as palavras que hoje remetem a tudo aquilo que o curso de mestrado trouxe. Aprender a sair do papel de professora para enxergar o trabalho como pesquisadora foi, com certeza, o maior desafio desta dissertação.

Ao sair do papel centralizador que o professorado costuma exercer em um viés de transmissão de conhecimentos, me coloquei ao lado do grupo, sentindo também os efeitos, os sossegos e os desassossegos de analisar um trabalho realizado em equipe, sem um resultado único e acabado. Essa descoberta desconstruiu velhas roupagens que não cabem a essa nova versão.

Para finalizar, gostaria de ressaltar a importância da continuidade e de um olhar mais atento à modalidade EJA, defendendo a relevância deste trabalho para o âmbito da educação popular e das escolas de periferia que tanto urgem pelo olhar atento de governos e pesquisadores. Estudar e pesquisar a EJA é valorizar a continuidade do estudo, a retomada da autoestima e o cuidado que um dia a escola e a estrutura social negaram a essas estudantes. Enfim, é uma luta árdua e diária que não cessará com uma pesquisa, mas que necessita ser vista e revista pelo mundo acadêmico.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Impactos da pandemia da Covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, vol. 11,n.º 1, 2020.

ALVES, Antonio Mauricio Medeiros. **A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho(1960-1978):** uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. (Tese de Doutorado). Pelotas, 2013.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul.,1992.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

ANASTASIOU, C. L. das G.; ALVES, P. L. Estratégias de ensinagem. *In:* Anastasiou, C, L. das G; Alves, P. L. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.

ANJOS, Rosalina Vieira dos. **Um estudo de caso sobre uma possibilidade para o ensino de Matemática na EJA juvenilizada**. 2014. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_ce7899b3747b2c2c9bfa20aeb7840cab](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_ce7899b3747b2c2c9bfa20aeb7840cab). Acesso em: 20 out. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.

BARROS, Rossana. **Revisitando Knowles e Freire**: andragogia versus pedagogia. O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173244.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BECK, Caio. **Alexander Kapp**: o primeiro andragogo. Andragogia Brasil. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/alexander-kapp/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BECK, Caio. **Malcolm Knowles: o pai da andragogia**. Andragogia Brasil. Publicado em 15 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/malcolm-knowles/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BEISIEGEL, Celso de Rui. (1974). **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Pioneira Censo Escolar, 2021.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos: Proposta Curricular 1 segmento – Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Apresentação /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Parecer n.º 04/98 da Comissão de Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, Ubiratan. O programa etnomatemática uma síntese. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 10, n. 1. São Paulo: Ed. Ulbra, 2008.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. Porto Alegre: Sulina; Passo Fundo: Ediup, 1998.

FERRAZ, Esther de Figueiredo *et al.* Educação e cultura na Constituição Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n.151, p.654-684, set./dez., 1984.

FERREIRA, Daiane Ferreira. **O horizonte da Educação de Jovens e Adultos enquanto instrumento de emancipação da Classe Trabalhadora: reflexões sobre educação, trabalho e ensino médio**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/8360>. Acesso em: 20 out. 2022.

FIGUEIREDO, Zara. MEC trabalha no enfrentamento de desigualdades na educação. **Revista Gestão Universitária** [online]. ISSN: 1984-3097. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao#:~:text=Assessoria%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Social%20do%20MEC%20%2D%2001.03.2023>. Acesso em: 11 nov. 2023.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3 ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Relações de gênero, educação matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo-SP: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ideologia e educação**: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 53ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. *In*: BORBA, Marcelo Carvalho; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, Leonardo Bueno. **Contribuições do PROFMAT para o Ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos**: uma análise das dissertações

produzidas na década de 2010. 2020. 77 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://sca.profmtat-sbm.org.br/profmtat\\_tcc.php?id1=5715&id2=171052487](https://sca.profmtat-sbm.org.br/profmtat_tcc.php?id1=5715&id2=171052487). Acesso em: 17 out. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IBGE. **Censo escolar 2023**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024.

IBGE, Pesquisa Nacional por amostragem dos domicílios (PNAD). Brasília, DF: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022.

KISTEMACHER, Dilmar. **ProJovem Urbano de São Leopoldo/RS**: sentidos e significados para a juventude leopoldense. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: [https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/USIN\\_06073c7cd7c8711ac62b09ab15620688](https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/USIN_06073c7cd7c8711ac62b09ab15620688). Acesso em: 16 out. 2022.

KRÖNING, Isabela dos Santos. **“Devagarinho, eu vou conseguindo...”**: trajetórias escolares de mulheres em uma escola pública de Pelotas/RS. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6969?show=full>. Acesso em: 20 out. 2022.

LAURIA, Alex de Assis. **Construindo Pontes**: Dinâmica grupal em aulas de Matemática na EJA. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/4043/1/alexdeassislauria.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro. **Conhecimento Escolar**: interrelações com conhecimentos científicos e cotidianos. Editora Unijuí, 1997.

LOPES, Celi Espasandin. **Pesquisas em Educação Matemática**: um encontro entre a teoria e a prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEC, Assessoria de Comunicação Social do. MEC trabalha no enfrentamento de desigualdades na educação. **Revista Gestão Universitária** [online]. mar./2023. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao#:~:text=Assessoria%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Social%20do%20MEC%20%2D%2001.03.2023>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Acadêmica Multitemática do Instituto de Ensino Superior do Araguaia** (IESA). 2020. pp. 133-147.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. Lisboa: Arte e Comunicação: 1981.

NUNES, Danilo Henrique; ABÍLIO, Adriana Galvão. O impacto da emenda complementar 95/2016 nas políticas públicas de educação e de saúde. **Anais do I Congresso Internacional da Rede Ibero-Americana de Pesquisa em Seguridade Social**, n. 1, p. 240-253, outubro/2019.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PEDROSO, M. B.; CUNHA, M. I. Vivendo a inovação: as experiências do curso de Nutrição. **Interface-Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.24, p.141-52, jan./mar., 2008.

PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Dr. Mário Meneghetti**. (PPP) Secretaria Municipal de Educação, 2023/2026. Pelotas, 2023a.

PELOTAS. **Secretaria Municipal de Educação e Desportos** (SMED). Pelotas, 2023. Disponível em: <https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/>. Acesso em: 12 ago. 2023b.

PELOTAS. **Resolução CME/Pel n.º 03/2022, aprovada em 8 de junho de 2022**. Consolida e atualiza as diretrizes para a oferta da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Conselho Municipal de Educação de Pelotas. Disponível em: <https://sai4.pelotas.com.br/arquivos/97e65368f11637070472dc1cb79001f0.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas**. Pelotas: Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2020.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 27ª ed. São Paulo: Record, 2006.

REVISTA INTERDISCIPLINAR SULEAR. Unidade Acadêmica Ibirité/ UEMG - Ano 2, n. 2 (Setembro/2019). Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2019. 180p. Trimestral ISSN: 2595-8569. Disponível em: <https://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2020/01/Dossie-Sulear-SURear.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SALOMON, Délcio. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Entre idas e vindas**: uma diversidade de sentidos para a escola da EJA. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8351>. Acesso em: 18 out. 2022.

SANTOS, Lillian Regina Araújo dos. **Educação Financeira escolar na EJA**: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais. 68 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – PROFMAT, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/10910/1/lillianreginaaraujodossantos.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime José. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. - 4 ed. rev. amp.; 1 reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição. **Letramento no Brasil**: Habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 10. Reunião Científica Regional da ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/1765-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1765-0.pdf). Acesso em: 29 abr. 2016.

XISTO, Luis Paulo. **Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município

de Irupi - ES. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – PROFMAT, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11658>. Acesso em: 20 out. 2022.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM, SOM DA VOZ**  
**E NOME DO ALUNO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

**AUTORIZO:**

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS** e ao **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA (PPGECM)**, com sede na cidade de Pelotas/RS, na Rua Cel. Alberto Rosa, nº 154, sala 269, a fazer uso da imagem, som da voz e/ou nome do aluno, mediante a observação das seguintes condições:

1. A utilização da imagem, som da voz e/ou nome do aluno \_\_\_\_\_, para a produção de um vídeo que irá compor um conjunto de vídeos para a elaboração do produto educacional de mestrado da Professora Tais Angelo Louzada será permitido para fins acadêmicos, educacionais ou institucionais, de forma inteiramente gratuita e sem fins lucrativos por parte do aluno, em especial para compor as vides educacionais que serão captadas para o “Vídeo Protagonismo feminino na EJA: de compra a cálculos”.
2. A pesquisadora poderá praticar os seguintes atos relacionados com o conteúdo autorizado:
  - a) Captar por intermédio de qualquer mecanismo ou meio tecnológico disponível para tanto;
  - b) Editar, reeditar, tratar, modificar, alterar, recortar, compilar, agrupar ou de qualquer modo complementar o conteúdo autorizado para que componha obras intelectuais, obras coletivas ou para a criação de obras derivadas;
  - c) Transferir, migrar, deslocar, alterar ou de qualquer forma mudar o formato ou extensão do suporte ao qual o conteúdo autorizado tenha sido capturado, seja de físico para digital, digital para físico ou de digital para digital (mudança de tipo de arquivo digital);
  - d) Transmitir o suporte que contenha conteúdo autorizado através de qualquer meio, seja eletrônico, digital, magnético, fibra ótica, ou qualquer outro que venha a ser inventado; e) Publicar o conteúdo autorizado de maneira tratada no repositório do PPGECM no endereço <https://wp.ufpel.edu.br/ppgecm/>.
3. Poderá a pesquisadora, a qualquer tempo, inclusive após iniciada ou concluída a gravação audiovisual, interromper a sua produção, ou optar por não exibí-los. Nesta hipótese, não será devido ao Autorizador qualquer tipo de reparação ou indenização.

4. Como já foi dito, a participação do aluno neste estudo será voluntária e não haverá pagamento ou compensações financeiras sobre o conteúdo.

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisador responsável: Tais Angelo Louzada

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

E-mail: taislouzadaprof@gmail.com

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Título do Estudo: A matemática na EJA: entre ensinagens e aprendizagens

Pesquisador Responsável: **Tais Angelo Louzada**

---

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de um RELATO DE CASO. Esse tipo de pesquisa é importante porque destaca alguma situação escolar de relevância para a discussão da modalidade de Ensino EJA. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o relato de caso e solicitar a sua permissão para que o mesmo seja publicado em meios científicos como revistas, congressos e/ou reuniões científicas de profissionais da educação ou afins.

O objetivo desta pesquisa é relatar as narrativas de estudantes da EJA e como ocorreu sua trajetória escolar.

Se o(a) Sr.(a) aceitar esse relato de caso, os procedimentos envolvidos em sua participação são seus relatos orais em uma entrevista narrativa que será realizada pela pesquisadora na E.M.E.F. Dr. Mário Meneghetti.

A descrição do relato de caso envolve o risco de quebra de confidencialidade (algum dado que possa identificar o(a) Sr.(a) ser exposto publicamente). Para minimizar esse risco, NENHUM DADO QUE POSSA IDENTIFICAR O(A) SR(A) COMO NOME, CODINOME, INICIAIS, REGISTROS INDIVIDUAIS, INFORMAÇÕES POSTAIS, NÚMEROS DE TELEFONES, ENDEREÇOS ELETRÔNICOS, FOTOGRAFIAS, FIGURAS, entre outros serão utilizadas sem sua autorização. Fotos, figuras ou outras características morfológicas que venham a ser utilizadas estarão devidamente cuidadas (camufladas, escondidas) para não identificar o(a) Sr.(a).

Contudo, este relato de caso também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são a melhoria de estratégias pedagógicas e educativas para os educandos da modalidade EJA na escola acima citada.

Sua participação neste relato de caso é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a realização do relato de caso, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação neste relato de caso e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

É garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Tais Angelo Louzada, pelo telefone [53-999061979], endereço [Rua Lindolfo Collor, 27] e/ou pelo e-mail ([taislouzadaprof@gmail.com](mailto:taislouzadaprof@gmail.com)).

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

### **Declaração de Consentimento**

Concordo em participar do estudo intitulado: “A matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA): entre ensinagens e aprendizagens”

<hr/> Nome do participante ou responsável  <hr/> Assinatura do participante ou responsável	    Data: ____/____/____
--	--------------------------------------

Eu, Tais Angelo Louzada, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

<hr/> Assinatura do pesquisador	   Data: ____/____/____
------------------------------------	----------------------------------