

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Judite Coutinho Pessoa

Diálogos entre a vida e a Matemática na EJA: uma sequência de aulas contextualizadas para o ensino de porcentagens no cotidiano.

Rio Tinto – PB
2026

Judite Coutinho Pessoa

Diálogos entre a vida e a Matemática na EJA: uma sequência de aulas contextualizadas para o ensino de porcentagens no cotidiano.

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva.

Rio Tinto – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P475d Pessoa, Judite Coutinho.

Diálogos entre a vida e a matemática na EJA: uma sequência de aulas contextualizadas para o ensino de porcentagens na EJA. / Judite Coutinho Pessoa. - Rio Tinto, 2026.

55 f. : il.

Orientação: Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação matemática. 3. Porcentagem. 4. Contextualização. 5. Sequência de aulas. I. Paiva, Jussara Patrícia Andrade Alves. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 51:374.7(813.3)

Judite Coutinho Pessoa

Diálogos entre a vida e a Matemática na EJA: uma sequência de aulas contextualizadas para o ensino de porcentagens no cotidiano.

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Matemática.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a. Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva.

Aprovado em: 06/08/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JUSSARA PATRICIA ANDRADE ALVES PAIVA**
Data: 07/08/2026 17:00:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a. Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva (Orientadora) – UFPB/DCX

Documento assinado digitalmente
 **GRACIANA FERREIRA DIAS**
Data: 07/08/2026 19:35:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.^a Graciana Ferreira Dias – UFPB/DCX

Documento assinado digitalmente
 **FRANCISCO GUIMARAES DE ASSIS**
Data: 10/08/2026 17:59:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Guimarães de Assis – SEE/PB

Ao meu pai, Antônio Pessoa dos Anjos, que me ensinou a amar matemática. De onde quer que esteja, sei que está feliz com essa conquista. À minha mãe, Maria de Fátima Coutinho, por todo amor e cuidado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder força, sabedoria e coragem para chegar até aqui.

Talvez eu não consiga mencionar todas as pessoas que contribuíram para esta conquista, mas, sou imensamente grata a cada uma delas. Este trabalho carrega um pouco de todos que fizeram parte da minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos meus pais, Antônio Pessoa dos Anjos, que hoje vive em minhas memórias, e Maria de Fátima Coutinho, por todo amor e cuidado que tiveram comigo.

À minha orientadora, Jussara Patrícia Andrade Alves Paiva, pela confiança, paciência, disponibilidade, e por acreditar no meu trabalho.

Aos professores, gestores, estudantes, e a todos que me receberam com tanto carinho na escola, nos momentos que vivemos juntos, contribuindo para minha formação como educadora.

Aos meus amigos da graduação, especialmente, Valquíria, Edna, Caio, Pedro e Josuel, por compartilharem comigo os desafios, as alegrias, as risadas, e os momentos mais difíceis dessa jornada. O apoio e a amizade de vocês, deixou tudo mais leve.

Ao meu noivo, por todo amor, companheirismo, incentivo e compreensão. Obrigada por acreditar em mim, e por não me deixar desistir quando o caminho parecia mais difícil.

Aos professores da graduação, em especial, Marcos André, Jussara Paiva, Carlos Alberto e Givaldo de Lima, pelos ensinamentos, e por sempre estarem disponíveis e prontos para ajudar.

A todos que, de alguma forma, seja direta ou indiretamente, fizeram parte desta caminhada, meus mais sinceros agradecimentos.

A educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências de vida dos estudantes, favorecendo a construção de aprendizagens significativas. Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo desenvolver e analisar uma sequência de aulas contextualizada para o ensino de porcentagens no cotidiano de estudantes da EJA. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de Pedro Régis–PB, adotando uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, por meio de um estudo de caso. A produção dos dados ocorreu durante a realização de uma atividade diagnóstica e da aplicação da sequência de aulas, utilizando observações registradas em diário de campo, registros fotográficos e as produções dos estudantes como instrumentos de análise. As aulas foram organizadas a partir de situações presentes no cotidiano dos participantes, envolvendo compras, descontos, troco, lucro e prejuízo, com o propósito de aproximar o conceito de Porcentagem das vivências dos estudantes. A análise dos dados evidenciou que a contextualização das atividades favoreceu a participação, o diálogo, a valorização dos conhecimentos prévios e o desenvolvimento de diferentes estratégias de resolução, contribuindo para uma compreensão mais significativa da Porcentagem. Conclui-se que a sequência de aulas possibilitou aos estudantes relacionar os conhecimentos matemáticos às situações vivenciadas em seu cotidiano, fortalecendo sua autonomia e sua participação no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Matemática; Porcentagem; Contextualização; Sequência de aulas.

ABSTRACT

Mathematics teaching in Youth and Adult Education (EJA) requires pedagogical practices that dialogue with students' life experiences, favoring the construction of meaningful learning. In this context, this study aimed to develop and analyze a contextualized lesson sequence for teaching percentages in the daily lives of EJA students. The research was conducted in a municipal public school in Pedro Régis–PB, adopting a qualitative, exploratory approach through a case study. Data production occurred during a diagnostic activity and the application of the lesson sequence, utilizing observations recorded in a field diary, photographic records, and students' productions as analysis instruments. The lessons were organized around situations present in the participants' daily lives, involving purchases, discounts, change, profit, and loss, with the purpose of bringing the concept of percentage closer to the students' experiences. Data analysis showed that the contextualization of activities favored participation, dialogue, the appreciation of prior knowledge, and the development of different resolution strategies, contributing to a more meaningful understanding of percentages. It is concluded that the lesson sequence enabled students to relate mathematical knowledge to situations experienced in their daily lives, strengthening their autonomy and participation in the learning process.

Keywords: Youth and Adult Education; Mathematics Education; Percentage; Contextualization; Lesson sequence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Apresentação do tema.....	11
1.2 Justificativa e Problemática	12
1.3 Objetivos	13
1.3.1 Objetivo Geral.....	13
1.3.2 Objetivos Específicos	13
1.4 Classificação da metodologia da pesquisa.....	14
1.5 Estrutura do TCC	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	16
2.2 Panorama Nacional para a caracterização dos estudantes da EJA.....	19
2.3 O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos	21
2.4 A valorização dos conhecimentos prévios e do contexto dos estudantes	23
2.5 Porcentagem e sua importância para a EJA.....	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Contexto da pesquisa, participantes e instrumentos	27
3.2 Coleta de dados	28
3.3 Sequência de aulas contextualizadas para o ensino de Porcentagem	29
3.4 Atividade diagnóstica.....	31
3.4.1 Segundo encontro – O minimercado.....	33
3.4.2 Terceiro encontro – Introdução ao cálculo de Porcentagem.....	34
3.5 Elaboração dos critérios para a análise dos dados	35
4. INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	37
4.1 Desenvolvimento da intervenção.....	37
4.1.1 Primeiro encontro - Roda de conversa e atividade diagnóstica	37
4.1.2 Segundo encontro (Minimercado).....	40
4.1.3 Porcentagem e uso da calculadora	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNOSTICA.....	54
APÊNDICE B – ATIVIDADE DO MINIMERCADO.....	55
APÊNDICE C – PORCENTAGEM.....	56
APÊNDICE D – ATIVIDADE COM FIGURAS	57

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema

O presente trabalho está inserido na área de pesquisa da Educação Matemática, especificamente na linha de investigação do Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O tema de interesse é a Sequência de aulas contextualizadas para o ensino de porcentagens no cotidiano dos estudantes da EJA.

O interesse pela temática consolidou-se durante a realização do Estágio Supervisionado III, que é um estágio de regência, no qual foi desenvolvida uma sequência de aulas sobre o conteúdo de Porcentagem com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto da regência, observamos que inicialmente os estudantes apresentavam dificuldades em compreender os conceitos trabalhados por meio de explicações dos procedimentos de cálculos tradicionais. No entanto, quando as atividades passaram a abordar situações presentes em seu cotidiano, como descontos, acréscimos e parcelamentos, houve maior participação, interação e compartilhamento de experiências. Essa vivência evidenciou que a contextualização dos conteúdos favorece o envolvimento dos estudantes e atribui maior significado à aprendizagem da Matemática, despertando assim, o interesse por investigar estratégias de ensino que aproximem os conteúdos matemáticos da realidade dos educandos.

A escolha desse tema está alinhada com as contribuições de Freire (1996), ao enfatizar a necessidade de uma prática educativa ética e afetuosa, que reconheça a dignidade do educando e a complexidade de sua relação com o mundo, pois, quando o conhecimento escolar se conecta com a realidade vivida pelo educando, ocorre uma aproximação afetiva e cognitiva potencializando o aprender. A partir desse contexto, a pesquisa foi organizada de modo a investigar essa relação entre os conhecimentos matemáticos nas experiências do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A investigação foi desenvolvida com estudantes dos ciclos III e IV da Educação de Jovens e Adultos do município de Pedro Régis-PB. O objeto de conhecimento matemático (conteúdo) referente a este tema foi Porcentagem e seu uso no cotidiano, cuja unidade temática é Números da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Diante desse contexto, a pesquisa tem como centro a elaboração e análise de uma sequência de aulas contextualizadas que possibilite a aproximação entre os conceitos de porcentagens e as situações vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano.

1.2 Justificativa e Problemática

O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda ocorre em muitas escolas de forma tradicional, muito diferente das situações vividas pelos estudantes. Essa abordagem de ensino não estabelece uma articulação entre o conteúdo e a realidade o que pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem e resultar em dificuldades de compreensão, além de pouca motivação em continuar os estudos.

Diante dessa realidade, é necessário que o ensino seja articulado com situações reais. Essa necessidade também é enfatizada nos documentos normativos nacionais como na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) que evidencia que o ensino de Matemática deve possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para que os estudantes interpretem e analisem diferentes situações, utilizando diversos conceitos, tais como porcentagens, razões e proporções, para resolver problemas reais.

Sendo assim, ao trabalhar o conceito de Porcentagem de maneira contextualizada, trazendo as experiências profissionais e sociais vivenciadas pelos estudantes, pode ser possível promover um aprendizado com significado e mais próximo das necessidades dos estudantes da EJA.

Corroborando com essa perspectiva D'Ambrosio (2018), reforça a importância de reconhecer que os indivíduos constroem conhecimentos matemáticos a partir de suas práticas culturais e sociais. Nesse sentido, os estudantes da EJA trazem consigo experiências relacionadas ao trabalho, ao comércio, à administração doméstica que envolvem raciocínios matemáticos.

Ao elaborar uma sequência de aulas contextualizadas que articula o conteúdo de Porcentagem com essas práticas sociais, esta pesquisa pretende contribuir para a valorização dos saberes que os estudantes já têm, ampliando sua compreensão da Matemática formal e fortalecendo a relação entre o conhecimento escolar e a vida prática.

Além disso, Freire (1996) destaca que a prática educativa precisa ser ética, humanizadora e profundamente respeitosa em relação à história e aos saberes dos educandos. Para o autor, a aprendizagem se torna mais significativa quando parte da realidade vivida pelos sujeitos e permite que eles compreendam criticamente o mundo ao seu redor. Embora Freire não trate exclusivamente da Matemática, seu pensamento sustenta a necessidade de que o ensino, independentemente da área do conhecimento, se fundamente no diálogo e na valorização da experiência concreta.

Diante dessas considerações, observamos que, embora a Porcentagem esteja presente em diversas situações do dia a dia dos estudantes da EJA, seu ensino nem sempre é relacionado às experiências vivenciadas por eles. Essa realidade sugere a necessidade de investigar propostas pedagógicas que aproximem os conhecimentos matemáticos escolares e as práticas sociais. Assim, a presente investigação se justifica por propor uma articulação entre o ensino de Matemática às demandas reais dos estudantes da EJA e esperamos, com isso, contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas humanizadoras que partam e que respeitem os saberes dos estudantes.

Diante do exposto, o problema de pesquisa que orienta esta investigação é: **Que contribuições uma sequência de aulas contextualizadas pode oferecer para a compreensão e uso da Porcentagem em situações do cotidiano por estudantes da EJA?**

Visando responder nossa questão problema e contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas com mais significados e que respeitem os saberes dos estudantes, propomos os seguintes objetivos para nossa pesquisa.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Desenvolver e analisar uma sequência de aulas contextualizadas para o ensino de Porcentagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de compreender como os estudantes utilizam os conhecimentos relacionados à Porcentagem em situações do cotidiano.

1.3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar as dificuldades e conhecimentos prévios dos estudantes da EJA sobre Porcentagem e suas aplicações no cotidiano;
- ✓ Elaborar e desenvolver uma sequência de aulas contextualizadas que articule o conteúdo de porcentagens às vivências dos estudantes da EJA, considerando aspectos culturais, sociais e econômicos presentes em seu cotidiano;
- ✓ Avaliar as contribuições da sequência de aulas contextualizadas para a compreensão da Porcentagem por meio da participação dos estudantes e as estratégias utilizadas na resolução das atividades.

1.4 Classificação da metodologia da pesquisa

Uma pesquisa pode ser classificada segundo a natureza da abordagem do objeto investigado, os objetivos propostos e os procedimentos técnicos adotados. No caso desta pesquisa, conforme a classificação apresentada por Gil (2007), trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e do tipo estudo de caso.

Segundo Gil (2007, p. 134), nas pesquisas qualitativas o conjunto inicial de categorias pode ser reexaminado e modificado ao longo da investigação, buscando uma compreensão mais ampla dos fenômenos estudados. Nessa perspectiva, a presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa por analisar as interpretações, estratégias e compreensões dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca do conteúdo de Porcentagem, considerando suas experiências e vivências relacionadas a situações do cotidiano.

De acordo com Gil (2007, p. 41), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e favorecendo a construção de hipóteses e reflexões sobre o fenômeno investigado. Assim, esta pesquisa possui caráter exploratório por buscar compreender como os estudantes da EJA constroem conhecimentos relacionados à Porcentagem, identificando dificuldades, avanços e estratégias de resolução durante o desenvolvimento da sequência de aulas.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso. Segundo Gil (2007, p. 54), esse tipo de pesquisa consiste no estudo profundo e detalhado de um ou poucos objetos, possibilitando uma compreensão mais abrangente da realidade investigada. Nesse sentido, o estudo foi desenvolvido em duas turmas, que foram reunidas, em apenas uma sala de aula, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Pedro Régis-PB, analisando o desenvolvimento de uma sequência de aulas contextualizadas voltada para o ensino de Porcentagem.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa optamos por seguir cinco etapas, sendo elas: i) o estudo bibliográfico que embasou a elaboração, desenvolvimento e análise da sequência de aulas contextualizadas.; ii) planejamento da intervenção pedagógica com a elaboração da sequência de aulas contextualizadas com o conteúdo de Porcentagem, fundamentadas em situações presentes no cotidiano dos participantes; iii) realização da intervenção pedagógica junto aos estudantes da EJA numa escola do município de Pedro Régis-PB; iv) Levantamento dos dados por meio da observação, registros das tarefas desenvolvidas e fotográficos e v) organização, análise e interpretação dos dados produzidos, buscando compreender as

contribuições da sequência de aulas contextualizadas para a aprendizagem do conceito de Porcentagem

1.5 Estrutura do TCC

Nosso trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a introdução, com a apresentação do tema, a justificativa da escolha dessa temática e a questão de pesquisa. Encontra-se ainda nesse capítulo o objetivo geral e os objetivos específicos. Ainda no primeiro capítulo, apresentamos a classificação da metodologia da pesquisa, finalizamos com a estrutura do trabalho de conclusão de curso - TCC.

No segundo capítulo, apresentamos o referencial teórico, o qual fundamenta a nossa pesquisa, discutimos sobre A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o panorama nacional para a caracterização dos estudantes da EJA, o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, a valorização dos conhecimentos prévios e do contexto dos estudantes e a Porcentagem.

O terceiro capítulo trata da metodologia da intervenção que traz a caracterização do ambiente de pesquisa, apresentando o ambiente no qual a pesquisa foi realizada como forma de justificar sua escolha e apresentar suas características, os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a sequência de aulas contextualizadas e os critérios utilizados para a análise dos dados.

No quarto capítulo discorreremos sobre a vivência da intervenção e análise de dados, no qual foi possível relatar como ocorreu o processo de intervenção, as experiências vivenciadas durante os encontros e analisar os dados produzidos a partir das atividades desenvolvidas com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, nas considerações finais, buscou-se responder os questionamentos iniciais, retomando os objetivos, geral e específico, analisando-os se foram atingidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica destinadas às pessoas que, por razões sociais, econômicas e históricas, não tiveram acesso ou precisaram desistir de seus estudos na idade considerada regular. Mais do que oferecer uma volta à escola, a EJA procura assegurar o direito à educação, respeitando as trajetórias e as necessidades de seus estudantes.

Essa modalidade de ensino, ao longo da história, passou por diversas campanhas de alfabetização que foram desenvolvidas no país, especialmente a partir da década de 1940. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p.110), foi nesse período que a educação de jovens e adultos “veio a se firmar como um problema de política nacional” pois buscavam reduzir os elevados índices de analfabetismo. Na década de 1960, as propostas de educação popular de Paulo Freire ganharam destaque ao defender uma educação baseada no diálogo, na valorização das experiências dos educandos e na formação de cidadãos críticos e participativos.

Os autores Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que durante o processo de redemocratização do país, as várias mobilizações da sociedade possibilitaram a inclusão da discussão da educação na política e destacam que foi nesse contexto que se materializou "o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal" Haddad e Di Pierro (2000, p. 120),

Um importante avanço também ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 208, a Constituição assegura a oferta gratuita do ensino fundamental para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, ampliando as possibilidades de inclusão educacional de jovens e adultos. Esse reconhecimento representou um marco na garantia do direito à educação e no combate às desigualdades educacionais historicamente presentes na sociedade brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), (Brasil, 1996) consolidou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica. Em seu artigo 37, a legislação estabelece que a EJA se destina às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, devendo considerar as características, os interesses e as condições de vida dos estudantes. A partir desse

reconhecimento legal, foram ampliadas as discussões e políticas públicas voltadas para a modalidade da EJA, reforçando a sua importância na inclusão social e garantias da cidadania e do direito à educação ao longo da vida.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 é um marco legal que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Ele orienta a modalidade por meio de três funções fundamentais: reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000).

As políticas públicas voltadas para a EJA foram também fortalecidas recentemente por meio do Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

Mais recentemente, o artigo 2º das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, (Brasil, 2025) definem a EJA como sendo “uma modalidade de ensino que visa ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e oportunizar a ampliação da escolarização de seu público”

Esses documentos reforçam a importância da EJA, respectivamente o decreto visa promover ações articuladas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios para ampliar o acesso à escolarização, reduzir os índices de analfabetismo e garantir melhores condições de permanência e aprendizagem aos estudantes da EJA, e a importância da formação de professores, da produção de materiais pedagógicos adequados e da valorização das especificidades dos sujeitos atendidos por essa modalidade, reconhecendo a educação como um direito que deve ser assegurado ao longo da vida.

Além dos avanços das leis, a realidade dessa modalidade de ensino, pode ser analisada por meio de indicadores educacionais que para compreender a realidade educacional brasileira e subsidiar a elaboração de políticas públicas, destaca-se a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), (Brasil, 2024), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A pesquisa substituiu a PNAD tradicional anual a partir de 2016. Seu objetivo é mapear continuamente o mercado de trabalho brasileiro e produzir indicadores socioeconômicos. Nesse sentido, a PNAD Contínua, é uma importante fonte de informações para o acompanhamento das condições educacionais da população e para a avaliação das políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Os dados mais recentes sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil provêm principalmente do Censo Escolar 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2025, e da PNAD Contínua Educação 2024, do IBGE.

Assim, os indicadores produzidos pela PNAD Contínua permitem compreender a situação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, como apresentado no quadro 01.

Quadro 01– Indicadores recentes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Indicador	Dados mais recentes	Implicações para a Educação de Jovens e Adultos
Tendência das matrículas	Queda contínua desde 2018	Aqui percebemos que os desafios relacionados ao acesso a escola, bem como o desafio de permanência e conclusão dos estudos pelos estudantes da EJA.
Matrículas na EJA (2024)	Aproximadamente 2,4 milhões de estudantes matriculados.	Esse número demonstra a importância da modalidade para a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos.
EJA Ensino Fundamental	A maior parte das matrículas da modalidade se concentra nesse nível de escolaridade.	Esses dados mostram que muitas pessoas ainda apresentam dificuldades por não terem concluído a escolarização básica
Principal motivo para abandono escolar	A necessidade de trabalhar e conciliar outras responsabilidades com o estudo.	Revela de aumento, mas também uma necessidade de fortalecimento de políticas educacionais que ajudem a permanência dos estudantes na escola
Perfil dos estudantes	Percebemos um aumento da presença de jovens na modalidade	Mostra que é importante desenvolver práticas de ensino que levem em conta as diferenças entre os estudantes, suas experiências e suas expectativas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2025) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025).

Os dados apresentados no quadro 01 enfatizam a importância da Educação de Jovens e Adultos para a educação brasileira, ao mesmo tempo que revelam os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino. Podemos observar uma tendência de redução das matrículas desde 2018, o que pode ser um indicativo das dificuldades relacionadas não apenas ao acesso, mas, principalmente à permanência deles e a conclusão dos estudos.

Já os números apresentados em 2024 de que a EJA contabilizou aproximadamente 2,4 milhões de estudantes matriculados, reforçam sua importância como política pública voltada à garantia à educação desses jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolarização na idade prevista.

Esses dados também revelam o aumento da presença de jovens nessa modalidade de ensino, o que antigamente era em sua maioria adultos e idosos, esse fato exige do professor uma atenção para a escolha de práticas pedagógicas capazes de atender diferentes necessidades de aprendizagem. Em relação aos fatores que frequentemente interferem na continuação dos estudantes na escola inferimos que são dificuldades econômicas e muitas responsabilidades familiares. Assim, os dados apresentados ressaltam que é importante conhecer quem são os estudantes da EJA, seus desafios e experiências escolares, e suas histórias de vida, para promovermos ações de ensino voltadas especificamente para esses estudantes.

2.2 Panorama Nacional para a caracterização dos estudantes da EJA

Os estudantes da EJA são compostos por jovens, adultos e idosos, que trazem experiências concretas vividas ao longo da vida com saberes prévios. Essas vivências influenciam diretamente seus processos de aprendizagem e devem ser consideradas no planejamento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o ensino não pode reproduzir modelos tradicionais descontextualizados. Paulo Freire (1996, p.25) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” o que exige respeito aos saberes dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Essa concepção reforça a necessidade de uma prática educativa que seja embasada no diálogo e na ética. Dessa forma, a educação deixa de ser compreendida apenas como a transmissão de informações, e passa a ser considerada como um processo de formação integral do ser humano.

Para que haja uma prática educativa com diálogos, é preciso superar muitos desafios, entre eles, destacamos a evasão escolar, pois, os estudantes precisam conciliar os estudos com

o trabalho, o sustento da família e outras responsabilidades do dia a dia, o que, em muitos casos, dificulta a frequência regular às aulas e contribui para a interrupção do processo escolar.

Essas interrupções devem ser tratadas como legítimas, pois, são decorrentes de diferentes fatores, como a necessidade de trabalhar desde cedo, dificuldades financeiras, responsabilidades familiares ou mesmo a falta de oportunidades educacionais em determinados momentos da vida. Esses fatores descritos pelos estudos sobre a EJA também puderam ser observados no contexto dessa pesquisa. Entretanto, o retorno aos estudos vem muitas vezes acompanhados de uma necessidade socioeconômica, como afirma Fonseca (2024), “Os alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado (2024, p.19)”.

Durante o desenvolvimento desse trabalho, foi possível observar que os estudantes apresentam diferentes motivações para retornar à escola. Alguns demonstram o desejo de ampliar seus conhecimentos e melhorar suas condições de vida, por meio da educação, corroborando com a afirmação de Fonseca (2024), enquanto outros buscam concluir a educação básica como forma de alcançar um objetivo pessoal e obter a certificação escolar que não conseguiram em etapas anteriores da vida. Existem também estudantes para os quais a escola representa um importante espaço de convivência, acolhimento e acesso a benefícios oferecidos pela instituição. Assim, a permanência na EJA depende tanto de aspectos escolares quanto sociais e afetivos.

Essas diferentes motivações refletem a diversidade de perfis de estudantes da EJA e demonstram que ela atende pessoas com histórias, expectativas e necessidades distintas. Cabe destacar o papel da escola com práticas pedagógicas capazes de acolher essa diversidade, valorizando as experiências dos estudantes e promovendo condições que favoreçam a permanência deles na escola.

Muitos estudantes retornam à escola após longos períodos afastados do ambiente escolar, o que pode gerar insegurança, dificuldades de aprendizagem e receio em relação ao desempenho acadêmico. As observações realizadas durante esta pesquisa permitiram identificar em muitas situações o medo de errar e dificuldades relacionadas a conhecimentos básicos que não foram consolidados ao longo da trajetória escolar. Essas características tornam o processo de ensino e aprendizagem ainda mais desafiadores, exigindo do professor sensibilidade para compreender as necessidades dos estudantes e desenvolver propostas de ensino que favoreçam sua participação e o sentimento de pertencimento na escola.

Essa realidade reforça a necessidade de compreender a EJA para além da oferta de vagas ou apenas de emitir um certificado de conclusão dos estudos. E sim, uma EJA que acolhe os estudantes com trajetórias de vida, interrupções nos estudos e experiências sociais distintas.

Diante dessa realidade, Fonseca (2024) afirma que os estudantes da EJA,

[...] apostam, outrossim, na escolarização como uma ação de cuidado consigo mesmas, como um direito a um investimento pessoal, adiado por condições adversas em suas vidas e pelas responsabilidades que se lhes foram atribuindo 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, 2024, p.19)

O que atribui ao processo educativo uma visa não apenas a construção de conhecimentos, mas também o fortalecimento da confiança dos estudantes com suas próprias capacidades, valorizando os saberes e as formas de compreender o mundo.

2.3 O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos

O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos, deve principalmente priorizar à contextualização do conhecimento matemático e seja por meio de projetos de ensino ou de sequências de aulas que tratem das situações do cotidiano e temas relevantes para os estudantes. Nesse sentido, Fonseca (2002) afirma que,

Todo processo de construção de conhecimento, marcadamente o adulto, o aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar, não porque se refiram a fatos de interesse exclusivamente pessoal, mas porque são justamente lembranças que se encaixam no marco aportado por nossas instituições sociais, caso contrário, não se recordariam (Fonseca, 2002, p. 26).

A afirmação da autora destaca que as vivências dos estudantes são fundamentais para a organização do ensino, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

O documento nacional da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para o segundo segmento do Ensino Fundamental, (Brasil, 2002) afirma que na escolha dos conteúdos a serem trabalhados “é preciso considerá-los numa perspectiva mais ampla, que leve em conta o papel não somente daqueles de natureza conceitual – que têm sido tradicionalmente predominantes –, mas também dos que são de natureza procedimental e atitudinal.”

Ao nos referirmos especificamente ao ensino de Matemática na EJA, as escolhas metodológicas exigem uma abordagem que vai além da transmissão de conteúdos formais. É

necessário compreender os significados que cada conteúdo tem relação com as práticas cotidianas dos estudantes.

Nesse sentido, relacionar as experiências, as interpretações e as vivências deles com a matemática a ser estudado na escola, torna o conhecimento matemático com mais significado. Fonseca (2002) afirma que o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos deve considerar as práticas sociais dos educandos como ponto de partida e relacionar com o saber sistematizado escolar.

Entretanto, embora as experiências dos estudantes sejam um ponto de partida para o ensino, o processo de ensino e aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos é marcado por diversos desafios. Pois, muitos estudantes chegam à sala de aula trazendo experiências anteriores relacionadas ao contexto escolar, positivas ou negativas, o que pode gerar sentimento de insegurança e baixa autoestima em relação à disciplina.

Ressaltamos que não são raros os casos em que os educandos acreditam não serem capazes de aprender Matemática, reproduzindo concepções que foram construídas ao longo de suas trajetórias escolares. Essas concepções podem influenciar diretamente sua participação nas atividades de sala de aula e sua confiança para resolver problemas matemáticos.

Fonseca (2002) destaca que os estudantes da EJA possuem trajetórias escolares marcadas por diferentes experiências e que essas vivências interferem na maneira como se relacionam com a Matemática e com a aprendizagem. A insegurança diante da Matemática se apresenta de diferentes formas no contexto da EJA. Por vezes, os estudantes demonstram compreender determinados conceitos quando as situações são discutidas coletivamente, mas apresentam receio ao expor suas respostas individualmente. Como consequência, alguns educandos evitam participar das atividades ou apresentar suas respostas, mesmo quando possuem conhecimentos suficientes para resolver as situações propostas. Esse comportamento está frequentemente associado ao medo de errar, às experiências anteriores de fracasso escolar e à crença de que não possuem capacidade para aprender conteúdos matemáticos.

Além dos aspectos relacionados à insegurança e ao medo de errar, muitos estudantes da EJA apresentam resistência à aprendizagem matemática em decorrência de experiências escolares anteriores marcadas por dificuldades

Diante dessas dificuldades, se torna cada vez mais importante desenvolver práticas pedagógicas que estabeleçam relações entre os conteúdos matemáticos e as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Na EJA, muitos conhecimentos matemáticos já fazem parte do cotidiano deles, ainda que nem sempre sejam reconhecidos por eles como conhecimentos escolares. Situações

relacionadas ao trabalho, ao comércio, ao orçamento familiar, às medidas e ao cálculo de descontos constituem exemplos de contextos nos quais a Matemática está presente e pode ser utilizada como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Em diversas situações, a Matemática é percebida como uma disciplina complexa e distante da realidade dos estudantes, o que pode comprometer o seu interesse e participação nas atividades propostas. Nesse contexto, é fundamental que o professor desenvolva práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes, promovam sua participação ativa e favoreçam a construção de aprendizagens significativas a partir de situações relacionadas ao seu cotidiano.

A contextualização constitui um elemento importante para o ensino de Matemática na Educação de jovens e Adultos. Nesse sentido, torna-se importante propor atividades que estejam relacionadas à realidade dos estudantes, permitindo que eles identifiquem a presença da Matemática em suas práticas diárias.

Como destaca Freire (1996, p. 67), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, indicando que a aprendizagem deve partir da realidade vivida pelos sujeitos. Assim, o ensino de conteúdos matemáticos deixa de ser apenas uma memorização das regras, e passa a promover a compreensão dos conceitos e a sua aplicação em diferentes contextos. Dessa forma, o conhecimento matemático passa a ser percebido como uma ferramenta útil para a tomada de decisões no dia a dia, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes e capazes de intervir em sua realidade. É nessa perspectiva de um ensino contextualizado que se insere o objeto do conhecimento Porcentagem.

Entre os conteúdos matemáticos, a Porcentagem se destaca por sua ampla presença em situações do cotidiano, especialmente aquelas relacionadas ao consumo, ao trabalho e à organização financeira. Esse é um conteúdo frequentemente utilizado em situações que envolvem descontos, aumentos de preços, juros, financiamentos e cálculos trabalhistas. Apesar de sua relevância social, muitos estudantes apresentam dificuldades na compreensão desse conceito quando ele é trabalhado apenas por meio de regras e fórmulas sem articulação com situações presentes em seu cotidiano.

Portanto, é importante desenvolver estratégias de ensino que relacionem a Porcentagem às experiências vivenciadas por eles, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e contribuindo para a utilização desse conhecimento em diferentes contextos sociais.

2.4 A valorização dos conhecimentos prévios e do contexto dos estudantes

A perspectiva da Etnomatemática, proposta por D'Ambrosio (2018), contribui significativamente para a compreensão da Matemática como uma construção cultural. O autor argumenta que diferentes grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos em seus contextos, e que tais saberes devem ser valorizados no ambiente escolar.

D'Ambrosio, também defende que, [...] Todas as experiências do passado, reconhecidas e identificadas ou não, constituem a realidade na sua totalidade e determinam um aspecto do comportamento de cada indivíduo. (2018, p.59). Portanto, os conhecimentos matemáticos que os estudantes trazem para o ambiente escolar não são desvinculados de sua história e de suas experiências. Assim, essa perspectiva reconhece que o conhecimento matemático não está apenas no ambiente da escola, mas também aparece nas diferentes práticas sociais e culturais. Logo, os saberes produzidos pelos diversos grupos sociais devem ser valorizados nos processos de ensino e aprendizagem.

Na Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem se torna ainda mais relevante, uma vez que os estudantes já possuem experiências relacionadas ao trabalho, à organização financeira e práticas que envolvem pensamentos matemáticos, como aquelas relacionadas aos cálculos de Porcentagem, ao comércio e à organização financeira.

Quando valorizamos e utilizamos os conhecimentos que os estudantes já possuem em seu dia a dia estamos contribuindo para tornar o ensino mais inclusivo. Isso acontece porque o estudante passa a se reconhecer no que está aprendendo. Essa ideia está relacionada ao pensamento de Freire (1996), que defende que o ensino deve partir da realidade dos educandos, considerando suas experiências como base para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a Etnomatemática busca reconhecer e valorizar as diferentes formas de produção do conhecimento matemático, considerando os contextos sociais e culturais nos quais os indivíduos estão inseridos. De acordo com Bandeira (2016, p. 15),

É consenso entre os pesquisadores etnomatemáticos que o primeiro passo em uma pesquisa Etnomatemática é libertar-se da visão eurocêntrica e universal da Matemática e procurar entender, dentro do contexto sociocultural do indivíduo, seus processos de pensamento e seus modos de explicar e de entender sua realidade.

Essa perspectiva reforça a importância de considerar, no processo educativo, as formas de pensar matematicamente que foram aprendidas ao longo de suas experiências de vida, de trabalho e de suas práticas cotidianas, estabelecendo relações entre esses saberes e os conhecimentos matemáticos trabalhados no ambiente escolar. De acordo com Skovsmose (2001), a Educação Matemática deve contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos que

possibilitem aos estudantes compreender e refletir criticamente sobre as situações presentes na sociedade.

Nessa perspectiva, o ensino da Matemática não se limita ao desenvolvimento de cálculos e procedimentos formais, mas pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de interpretar informações, analisar situações e tomar decisões de maneira consciente. Nesse sentido, Skovsmose (2001, p. 142) afirma que “não existe nenhuma decisão final que possa ser dada pelos números ou pelos fatos históricos”. Essa compreensão possibilita aos estudantes refletirem sobre a utilização dos conhecimentos matemáticos em diferentes situações sociais e cotidianas.

Nesta pesquisa, a contextualização constitui a principal estratégia didática utilizada para o ensino da Porcentagem, na qual a perspectiva da Etnomatemática nos fornece base para compreender e valorizar os conhecimentos matemáticos que os estudantes da EJA utilizam em suas experiências de vida, trabalho e consumo. Assim, não se trata apenas de utilizar situações do cotidiano como exemplos para o ensino da Matemática, mas de reconhecer esses saberes como sendo uma forma legítima de produção de conhecimento e como um aspecto importante para estabelecer relações entre esses conhecimentos e os conteúdos matemáticos tratados na escola.

2.5 Porcentagem e sua importância para a EJA

A Porcentagem pode ser compreendida como uma razão de denominador igual a cem, sendo representada pelo símbolo (%), além de sua relação com os conceitos de razão e proporção, a Porcentagem também pode ser expressa na forma fracionária e decimal, favorecendo diferentes formas de representação e interpretação de uma mesma quantidade. Assim, quando se afirmar que um produto recebeu um desconto de 20%, por exemplo, significa que houve uma redução que corresponde a 20 partes de cada 100 do valor original, uma vez que esse cálculo envolve comparações entre grandezas e a determinação de partes de um todo.

A compreensão dessas relações é fundamental para que os estudantes possam interpretar e resolver situações presentes em diferentes contextos sociais e financeiros. Não é apenas para aprender a definição, mas entender que a Porcentagem está presente em diversas situações das práticas do dia a dia.

Essa presença da Porcentagem no cotidiano torna esse conteúdo especialmente relevante para os estudantes da EJA. Situações envolvendo descontos em compras, acréscimos

em contas, reajustes salariais, juros, financiamentos e cálculos trabalhistas exigem a mobilização desse conhecimento matemático.

O ensino da Porcentagem deve possibilitar que os estudantes compreendam e analisem criticamente situações que fazem parte de sua realidade, favorecendo tomadas de decisão mais conscientes em relação às questões financeiras e ao consumo, bem como contribuindo para o exercício da cidadania e da autonomia dos estudantes. Entretanto, a aprendizagem da Porcentagem nem sempre ocorre de maneira simples. Diversos estudantes apresentam dificuldades para compreender a relação entre Porcentagem, frações e números decimais, bem como para interpretar situações-problema que envolvem esses conceitos. Além disso, as interrupções na trajetória escolar, a insegurança diante da Matemática e a predominância de metodologias baseadas apenas na aplicação de fórmulas podem dificultar a construção de uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam contextualizadas e que valorizem os conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse sentido, situações relacionadas ao comércio, ao orçamento familiar e às atividades profissionais podem favorecer a compreensão de conceitos como Porcentagem, uma vez que permitem estabelecer relações entre os conhecimentos escolares e as práticas cotidianas dos educandos.

De acordo com Fonseca (2002), o processo de construção do conhecimento dos estudantes da EJA é por suas vivências, que são mobilizadas durante as situações de ensino e aprendizagem. Assim, o ensino de Porcentagem pode tornar-se mais significativo quando considera situações vivenciadas pelos estudantes, favorecendo a relação entre os saberes construídos no cotidiano e os conhecimentos matemáticos escolares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Contexto da pesquisa, participantes e instrumentos

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal, localizada no município de Pedro Régis–PB. A escola atende aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com diferentes trajetórias escolares, experiências de vida e perfis socioculturais. A pesquisa foi realizada com estudantes dos ciclos III e IV da EJA, durante o desenvolvimento de uma sequência de aulas contextualizadas voltada para o ensino do objeto do conhecimento Porcentagem.

A referida escola fica localizada na zona urbana do município de Pedro Régis–PB. A instituição oferece o ensino regular nos turnos da manhã e da tarde. Já a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é ofertada a noite, com funcionamento das 19h às 22h15. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de três encontros: uma atividade diagnóstica e dois encontros de intervenção pedagógica, realizados em dias distintos.

No período de realização da pesquisa, a EJA contava com 29 estudantes matriculados, nos ciclos III e IV, distribuídos em duas turmas. Porém durante o período da pesquisa foram reunidos em uma única sala de aula. Aqui é importante destacar que o número de participantes variou entre os encontros, essa variação está relacionada à realidade da modalidade da EJA, na qual a frequência não é contante, como já discutido na seção 2.2.

Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, tivemos estudantes jovens, adultos e idosos que retornaram à escola por diferentes motivos, entre eles, o desejo da conclusão da educação básica, a busca por melhores oportunidades de trabalho, o desenvolvimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos. Esses estudantes apresentavam características bastante diversificadas, tanto em relação à faixa etária quanto às suas trajetórias de vida e experiências profissionais, como donas de casa, pedreiros e seguranças.

Essas características contribuíram para a construção de um ambiente de aprendizagem marcado pela troca de experiências, pelo diálogo e pela valorização dos saberes adquiridos fora do contexto escolar, aspectos que foram considerados no planejamento e desenvolvimento das atividades propostas durante a pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, iniciamos com a atividade diagnóstica que foi realizada com uma turma do ciclo IV, em um encontro ocorrido em uma sexta-feira. Nesse momento, estavam presentes quatro estudantes, sendo três mulheres e um homem. Durante a realização da roda de conversa, observamos que dois participantes interagiram mais ativamente,

compartilhando informações sobre suas experiências escolares, profissionais e cotidianas. Entretanto, o número reduzido de participantes limitou parte das interações previstas inicialmente para a atividade.

Nos dois encontros seguintes, realizados em dias diferentes da semana, o professor responsável optou por reunir estudantes dos ciclos III e IV em uma mesma turma, ampliando o número de participantes e favorecendo uma maior interação entre os educandos. Destacamos que mesmo com a junção das duas turmas o número de estudantes por encontros foi pequeno, variando entre 13,8% (4 estudantes) e 37,9% (11 estudantes) do total de estudantes matriculados nesses ciclos.

No segundo encontro participaram 11 estudantes (37,9%), enquanto no terceiro participaram 10 estudantes (34,5%). A composição da turma apresentava diversidade de idade, experiências profissionais e níveis de escolarização

Durante os encontros, foi possível perceber que muitos retornaram à escola após muito tempo afastados do ambiente escolar, trazendo consigo conhecimentos construídos em suas experiências cotidianas. Também foram observadas diferenças significativas nos níveis de domínio da leitura, da escrita e dos conhecimentos matemáticos, evidenciando as características das turmas da Educação de Jovens e Adultos.

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa, desde a realização da atividade diagnóstica até a conclusão da sequência de aulas com problemas contextualizados. Para isso, foram utilizados diferentes instrumentos que possibilitaram acompanhar a participação dos estudantes, registrar suas estratégias de resolução, identificar dificuldades de aprendizagem e analisar os avanços apresentados durante as atividades.

Um dos principais instrumentos utilizados foi a observação, realizada durante todos os encontros. Por meio dela, foi possível acompanhar as interações entre os estudantes, suas formas de participação nas atividades, as dúvidas apresentadas e as estratégias utilizadas para resolver as situações propostas. Essas observações permitiram compreender não apenas os conhecimentos matemáticos dos estudantes, mas também aspectos relacionados à confiança, à insegurança e à forma como se posicionavam diante das atividades desenvolvidas, como o interesse em utilizar a calculadora.

Também foram utilizados registros escritos em diário de campo, nos quais foram anotadas situações observadas durante os encontros, falas dos estudantes, dificuldades

identificadas e acontecimentos considerados relevantes para a pesquisa. Esses registros foram feitos imediatamente após o término dos encontros com frases curtas sobre o que tinha sido identificado e que contribuíram para a relembrar as experiências vivenciadas em sala de aula e auxiliaram na análise desses dados.

Além disso, foram analisadas as produções escritas dos estudantes, resultados das atividades realizadas durante os encontros. As respostas registradas pelos participantes possibilitaram identificar seus conhecimentos prévios, suas dificuldades e até as estratégias de utilizadas para resolução das situações problema. Também foram considerados os materiais pedagógicos elaborados para a intervenção, como os produtos utilizados no minimercado, o dinheiro impresso, os cartazes de descontos e as atividades impressas, os quais contribuíram para a contextualização das situações trabalhadas e para a produção dos dados analisados nesta pesquisa.

Outro instrumento importante foi o registro fotográfico das atividades realizadas. As fotografias permitiram documentar diferentes momentos dos encontros, incluindo a participação dos estudantes nas atividades propostas, a utilização dos materiais confeccionados para o minimercado e as situações de resolução dos problemas envolvendo Porcentagem.

A utilização desses instrumentos possibilitou uma compreensão mais ampla do desempenho dos estudantes, permitindo analisar não apenas os resultados obtidos nas atividades, mas também as interações, os comportamentos, as dificuldades e os avanços observados durante o desenvolvimento das aulas.

3.3 Sequência de aulas contextualizadas para o ensino de Porcentagem

Após a realização da atividade diagnóstica, foi desenvolvida uma sequência de aulas contextualizadas voltada para o ensino de Porcentagem, buscando relacionar os conteúdos matemáticos às experiências cotidianas dos estudantes da EJA. As atividades foram planejadas de forma contextualizada, considerando situações frequentemente vivenciadas pelos participantes em seu cotidiano, especialmente aquelas relacionadas ao consumo, às compras e à utilização do dinheiro.

A organização da sequência de aulas contextualizadas considerou os objetivos propostos nesta pesquisa e os conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes. As atividades foram distribuídas em três encontros, planejados de modo a possibilitar, inicialmente, a identificação dos conhecimentos e das experiências dos participantes e, posteriormente, o desenvolvimento de situações contextualizadas envolvendo o conteúdo de

Porcentagem com uma progressão crescente da dificuldade das situações apresentadas, partindo dos saberes e das experiências dos estudantes para a abordagem de situações que envolviam a utilização de cálculo de Porcentagem no cotidiano.

A atividade diagnóstica teve como finalidade identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Matemática e, especificamente, Porcentagem que serviu de base para o planejamento das atividades desenvolvidas nos encontros seguintes. Os dois encontros seguintes envolveram situações contextualizadas, organizadas de maneira progressiva.

O Quadro 2 apresenta uma síntese da sequência de aulas contextualizadas e desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Quadro 02 – Organização dos encontros, tarefas e recursos

Encontro	Objetivo	Tarefas	Recursos
1º Encontro	Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a Matemática e a Porcentagem, bem como conhecer suas experiências escolares, profissionais e cotidianas.	Roda de conversa e perguntas diagnósticas	Perguntas orientadoras e atividade diagnóstica impressa.
2º Encontro	Explorar conhecimentos matemáticos relacionados ao uso do dinheiro e à Porcentagem por meio de situações contextualizadas de compra, venda e descontos.	Minimercado, resolução de situações-problema e discussão coletiva.	Produtos de papel com preços, dinheiro impresso, fichas de descontos e atividades impressas.
3º Encontro	Ampliar a compreensão dos estudantes sobre o conceito de Porcentagem e desenvolver estratégias para o cálculo de percentuais em situações cotidianas.	Situações-problema, utilização da calculadora, cálculo de porcentagens e sistematização do conteúdo.	Atividades impressas, quadro, lápis e calculadora.

Fonte: Elaboração da autora

A sequência das aulas com seus respectivos objetivos, apresentada no Quadro 2, evidencia a organização das atividades desenvolvidas durante a intervenção pedagógica. Sua estrutura foi planejada de forma progressiva, partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes e avançando para situações contextualizadas envolvendo Porcentagem, e, buscando favorecer a construção de aprendizagens significativas.

3.4 Atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi o primeiro momento da sequência de aulas contextualizadas e teve como objetivo conhecer o perfil dos participantes, suas trajetórias escolares, experiências profissionais e os conhecimentos prévios relacionados à Matemática e ao conteúdo de Porcentagem. Além disso, procuramos identificar possíveis dificuldades de aprendizagem e compreender de que maneira os estudantes utilizavam conhecimentos matemáticos em situações presentes em seu cotidiano.

A realização da atividade diagnóstica ocorreu por meio de dois instrumentos, a roda de conversa e uma tarefa escrita com questões relacionadas as experiências dos estudantes em relação à Matemática, participaram desse encontro os estudantes da turma do Ciclo III da EJA, nesse dia compareceram apenas quatro estudantes.

Essa atividade teve início com uma apresentação da pesquisadora, que compartilhou informações sobre sua formação, atuação profissional e os objetivos da pesquisa.

Em seguida, foi realizada uma roda de conversa buscando conhecer suas trajetórias de vida, experiências escolares e profissionais. Durante esse momento, foram feitas perguntas relacionadas às ocupações exercidas pelos participantes, procuramos saber os motivos que os levaram a interromper os estudos, às razões que contribuíram para seu retorno à escola. Fizemos perguntas relacionadas a Matemática, como: se eles achavam que matemática era importante? e se estava presente no dia a dia deles? As perguntas elaboradas antecipadamente serviram com um guia, são elas:

1. Por que você parou de estudar?
2. O que motivou você a voltar a estudar?
3. Você considera a Matemática importante? Por quê?
4. Em quais situações do dia a dia você utiliza a Matemática?

As respostas dadas pelos estudantes evidenciaram diferentes realidades e desafios enfrentados pelos estudantes ao longo de suas trajetórias.

Após a roda de conversa, foi proposta uma tarefa escrita, composta por cinco questões abertas, com o objetivo de ampliar a identificação dos conhecimentos, das dificuldades e das experiências dos estudantes em relação à Matemática. A tarefa foi constituída pelas seguintes questões:

1. Onde você usa Matemática no dia a dia?
2. Existe “alguma conta”¹ ou situação que você acha mais difícil?
3. O que você gostaria de aprender nas aulas de Matemática?
4. Por que você acha que a Matemática é importante?
5. Conte uma situação de sua vida em que precisou usar Matemática.

Entre os relatos apresentados, alguns estudantes mencionaram ter abandonado os estudos em razão do casamento, da maternidade e das responsabilidades familiares assumidas ainda na juventude. Outros destacaram a necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar, o que dificultou a continuidade da escolarização.

Outro aspecto identificado nas respostas diz respeito à relação dos estudantes com a Matemática e às situações cotidianas em que utilizam conhecimentos matemáticos. Ao serem questionados sobre a utilização da Matemática em seu cotidiano, os estudantes mencionaram situações relacionadas à escola e à feira, bem como atividades realizadas com o marido. Quando questionados sobre a existência de contas ou situações matemáticas que consideravam mais difíceis, um estudante respondeu “não”, enquanto outro afirmou ter dificuldade em “todas” as situações. Em relação ao que gostariam de aprender nas aulas de Matemática, as respostas também foram diversificadas. Um estudante afirmou que gostaria de “aprender a fazer conta”, enquanto outro demonstrou interesse em “aprender a fazer divisão”. Por outro lado, um estudante declarou que não precisava aprender nada, pois “já sabia tudo”. Quanto à importância da Matemática, um dos estudantes respondeu que ela “é boa”, enquanto outro destacou sua importância por possibilitar o trabalho com dinheiro. Ao relatarem uma situação da vida cotidiana em que precisaram utilizar a Matemática, foi mencionada a realização de compras e a necessidade de contar dinheiro. Esses relatos evidenciam que os estudantes reconhecem a presença da Matemática em diferentes situações de seu cotidiano, especialmente em atividades relacionadas às compras, ao uso do dinheiro e às práticas escolares.

Ao serem questionados sobre os motivos que os levaram a retornar à escola, os participantes apresentaram diferentes justificativas. Alguns relataram o desejo de concluir os

¹ Utilizamos esse termo “alguma conta” para facilitar o entendimento pelos estudantes, uma vez que é assim que eles se referem ao cálculo.

estudos para ampliar as oportunidades de trabalho e alcançar objetivos profissionais futuros. Uma estudante afirmou que retornou aos estudos após o incentivo de uma amiga que havia concluído a EJA, enquanto outro participante destacou o desejo de ingressar na carreira policial. Também houve relatos de estudantes que retornaram à escola por incentivo de familiares ou empregadores, bem como aqueles que viam a escola como um espaço de convivência, aprendizagem e bem-estar.

As informações obtidas durante a atividade diagnóstica possibilitaram conhecer melhor a realidade dos estudantes, suas motivações, dificuldades e experiências de vida. Além disso, permitiram identificar conhecimentos prévios relacionados a situações cotidianas que envolviam cálculos matemáticos, especialmente aqueles associados a compras, vendas e descontos. O que vai ao encontro da perspectiva de D'Ambrósio ao afirmar que “A utilização do cotidiano das compras para ensinar matemática revela práticas apreendidas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio” (2018, p. 25). Logo, os conhecimentos aprendidos nas vivências do dia a dia estão relacionados às experiências acumuladas ao longo de sua trajetória e às práticas sociais e culturais nas quais estão inseridos e que podem servir de ponto de partida para novos conhecimentos.

Esses elementos serviram de base para o planejamento das aulas para os 2º e 3º encontros, buscando aproximar os conteúdos matemáticos das vivências e necessidades dos estudantes.

3.4.1 Segundo encontro – O minimercado

O segundo encontro teve como objetivo aproximar o conceito de Porcentagem de situações reais vivenciadas pelos estudantes, explorando contextos de compra, venda, descontos e troco. Inicialmente, foi promovida uma conversa sobre a presença da Matemática nas atividades diárias, especialmente em situações relacionadas ao dinheiro, às compras e às formas de pagamento.

Durante esse momento, os estudantes compartilharam experiências vividas em mercados, lojas e outros espaços comerciais, relatando situações envolvendo descontos, promoções e compras realizadas à vista ou no fiado. As falas dos participantes evidenciaram que, mesmo sem utilizarem formalmente a linguagem matemática, muitos já lidavam diariamente com conceitos que envolviam cálculos e porcentagens.

A partir dessas discussões, foi organizada uma atividade de simulação de compras, denominada minimercado. Foram utilizados produtos de papel com seus respectivos preços, dinheiro impresso e fichas contendo diferentes tipos de descontos. Os estudantes assumiam o

papel de compradores, escolhiam os produtos desejados e realizavam os cálculos necessários para verificar se possuíam dinheiro suficiente para efetuar as compras, calcular descontos e conferir o troco.

Durante a realização da atividade, os estudantes foram orientados a escolher os produtos que desejavam comprar, considerando a quantia de dinheiro recebida por cada participante. Após a escolha dos produtos, eram realizados sorteios de fichas contendo diferentes formas de desconto: “menos R\$ 5,00”, “menos R\$ 10,00” e “metade do preço”. A partir das situações de compra e dos descontos sorteados, as atividades desenvolvidas nessa etapa encontram-se apresentadas no Apêndice B.

Essas atividades possibilitaram momentos de participação e interação entre os estudantes, que demonstraram entusiasmo ao relacionar as situações apresentadas com experiências já vivenciadas em seu cotidiano. À medida que as situações de compra eram propostas, os estudantes eram incentivados a calcular os valores finais dos produtos, os descontos e os trocos, bem como a explicar e discutir as estratégias utilizadas para a realização dos cálculos.

Posteriormente, os papéis foram invertidos e os estudantes passaram a atuar como vendedores. Nessa etapa, foram discutidas situações envolvendo lucro, prejuízo, descontos e comparação de valores. As negociações realizadas durante a atividade permitiram explorar diferentes estratégias de cálculo e favoreceram a compreensão de conceitos relacionados à Porcentagem de forma prática e contextualizada. Ao longo do encontro, houve participação ativa dos estudantes, que compartilharam suas opiniões, justificaram suas respostas e auxiliaram os colegas durante a resolução das situações propostas. A partir das situações de compra e venda.

A atividade foi planejada de modo a possibilitar a exploração de situações envolvendo compras, descontos, troco, lucro e prejuízo, incentivando os estudantes a realizar cálculos, comparar valores e discutir as estratégias utilizadas durante a resolução das situações propostas. A inversão dos papéis entre compradores e vendedores buscou ampliar as possibilidades de utilização dos conhecimentos matemáticos em situações relacionadas às práticas cotidianas dos estudantes.

3.4.2 Terceiro encontro – Introdução ao cálculo de Porcentagem

O terceiro encontro teve como objetivo aprofundar a compreensão dos estudantes sobre o conceito de Porcentagem e suas formas de cálculo. Inicialmente, foram apresentadas

explicações no quadro sobre o significado da Porcentagem e os procedimentos utilizados para calcular percentuais simples.

Em seguida, foram propostas atividades envolvendo cálculos de 50%, 25% e 10% de diferentes valores, utilizando inicialmente a calculadora como recurso de apoio. Assim, foi distribuída uma atividade impressa composta por cinco situações-problema envolvendo o cálculo de porcentagens em situações relacionadas a descontos e acréscimos. Para a resolução das questões, os estudantes poderiam utilizar a calculadora como recurso de apoio. As atividades desenvolvidas nessa etapa encontram-se apresentadas no Apêndice C.

Após a realização dos cálculos com o auxílio da calculadora, os estudantes foram incentivados a resolver novas situações sem utilizar esse recurso, buscando desenvolver estratégias próprias de cálculo mental e raciocínio matemático. Para essa atividade, foram utilizadas imagens de produtos com diferentes preços, e cada estudante recebeu uma imagem na qual deveria calcular e registrar os valores correspondentes a 50%, 25% e 10% do preço apresentado. As atividades complementares encontram-se apresentadas no Apêndice D.

A atividade foi planejada de modo a possibilitar que os estudantes estabelecessem relações entre diferentes percentuais e desenvolvessem estratégias próprias de cálculo. A utilização das imagens dos produtos buscou aproximar o conteúdo de Porcentagem de situações relacionadas ao cotidiano dos participantes, permitindo a exploração dos cálculos de 50%, 25% e 10% a partir de diferentes valores.

3.5 Elaboração dos critérios para a análise dos dados

Para a análise dos dados utilizamos uma abordagem qualitativa, considerando os registros produzidos pelos estudantes durante a intervenção, as observações realizadas, as falas e interações dos participantes e as estratégias utilizadas nas resoluções das atividades propostas na sequência de aulas. Dessa forma, estabelecemos três categorias para análise considerando tanto os objetivos da pesquisa como as evidências identificadas e que estão intrínsecas aos momentos da pesquisa. Temos como categorias de análise: a primeira categoria, denominada conhecimentos prévios e experiências dos estudantes; a segunda é contextualização da Matemática no cotidiano; a terceira, as estratégias de resolução utilizadas pelos estudantes e indícios de autonomia e confiança na aprendizagem matemática.

Dessa forma, foram estabelecidas três categorias de análise definidas a partir dos objetivos da pesquisa e das evidências identificadas durante a intervenção. A primeira categoria, denominada conhecimentos prévios e experiências dos estudantes, são os saberes construídos

pelos estudantes em suas vivências pessoais, profissionais e escolares. Para análise serão utilizadas as falas dos estudantes, seus relatos de experiências e as situações em que demonstraram utilizar conhecimentos matemáticos construídos fora do ambiente escolar, especialmente aqueles relacionados ao trabalho, ao comércio e nas atividades cotidianas.

A segunda categoria, denominada contextualização da Matemática no cotidiano, busca analisar as relações estabelecidas pelos estudantes entre os conteúdos trabalhados e as situações vivenciadas em seu dia a dia. Serão consideradas as referências feitas pelos estudantes a situações envolvendo compras, descontos, parcelamentos, lucro, prejuízo, organização financeira e outras experiências cotidianas que possibilitem identificar a presença da Matemática em diferentes contextos sociais.

Por fim, a terceira categoria, intitulada Estratégias de resolução e indícios de autonomia e confiança na aprendizagem matemática utilizadas pelos estudantes, tem como objetivo analisar os procedimentos adotados pelos estudantes para resolver as atividades propostas. Nessa categoria, serão observadas as diferentes formas de resolução apresentadas pelos estudantes, incluindo cálculos mentais, uso da calculadora, comparações, estimativas e estratégias construídas a partir de seus conhecimentos prévios e experiências de vida. E identificar evidências relacionadas à participação, segurança e confiança dos estudantes diante das atividades desenvolvidas.

4. INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A intervenção pedagógica foi realizada com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como a análise dos dados produzidos durante a realização das atividades propostas. A análise foi construída a partir das observações realizadas em sala de aula, das falas dos estudantes, dos registros escritos, das estratégias utilizadas durante as atividades e das observações ao longo da intervenção.

Além disso, os dados foram interpretados a partir dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, especialmente as contribuições de Freire (1996), Fonseca (2002), D'Ambrosio (2018) e Skovsmose (2001), buscando compreender as contribuições de uma contextualizada para o ensino de Porcentagem na Educação de Jovens e Adultos.

Para a organização da análise apresentamos e discutimos os dados a partir das categorias que definimos anteriormente: conhecimentos prévios dos estudantes; contextualização da matemática no cotidiano; estratégias de resolução utilizadas pelos estudantes; e indícios de autonomia e confiança na aprendizagem.

4.1 Desenvolvimento da intervenção

4.1.1 Primeiro encontro - Roda de conversa e atividade diagnóstica

O primeiro encontro ocorreu no dia 08 de maio de 2026, no horário das 19h às 20h. Inicialmente, havia sido planejada uma roda de conversa mais ampla e dinâmica, considerando a participação de um número maior de estudantes. Contudo, apenas quatro estudantes compareceram à aula, sendo três mulheres e um homem. Durante o encontro, foi possível perceber que a frequência dos estudantes nas sextas-feiras costumava ser reduzida, principalmente devido às jornadas de trabalho, já que muitos precisavam trabalhar no período noturno ou chegavam cansados após um longo dia de trabalho.

Considerando o número reduzido de estudantes, buscamos nesse encontro conhecer os participantes da pesquisa, suas trajetórias escolares, profissionais e pessoais, além de identificar os conhecimentos prévios relacionados à matemática e suas aplicações no cotidiano. Para isso, foi realizada uma atividade diagnóstica (Apêndice A) contendo perguntas relacionadas ao uso da matemática no dia a dia, às dificuldades encontradas na disciplina e às expectativas dos estudantes em relação às aulas.

Durante a realização da atividade e da conversa inicial, observou-se que os estudantes ainda estavam tímidos e pouco à vontade, dificultando uma interação mais espontânea. A participação ocorreu principalmente por meio de perguntas direcionadas individualmente pela pesquisadora, já que os participantes ainda não demonstravam segurança para compartilhar suas experiências de forma mais aberta.

Apesar da participação reduzida e das limitações devido a timidez inicial dos estudantes, esse momento foi importante para estabelecer os primeiros vínculos entre pesquisadora e participantes. O encontro contribuiu para a construção de um ambiente mais acolhedor e baseado no diálogo, favorecendo o desenvolvimento das atividades realizadas nos encontros posteriores. Nesse sentido, Freire (1996, p. 15) destaca que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, ressaltando a importância de uma prática educativa que considere os sujeitos, suas experiências e os conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias.

Os relatos apresentados nesse momento revelaram aspectos importantes das trajetórias de vida dos estudantes da EJA e das relações estabelecidas entre trabalho, família e escolarização. Uma das estudantes relatou que interrompeu os estudos aos 14 anos de idade para trabalhar e ajudar a mãe nos cuidados da casa e dos irmãos menores. Outra participante afirmou que deixou de estudar após casar-se aos 13 anos de idade e dedicar sua vida à família. O estudante participante informou que precisou abandonar os estudos ainda no sexto ano para trabalhar e ajudar financeiramente a família. Já uma das senhoras presentes apresentou dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, participando pouco das discussões realizadas durante o encontro.

Esses relatos evidenciam que a interrupção da trajetória escolar dos participantes não ocorreu simplesmente por falta de interesse pelos estudos, mas esteve relacionada às condições sociais, familiares e econômicas vivenciadas por eles. A necessidade de trabalhar, contribuir com a renda familiar e assumir responsabilidades ainda na juventude interferiu diretamente na permanência desses estudantes na escola. Essas experiências ajudam a compreender as especificidades dos sujeitos da EJA e reforçam a necessidade de que as práticas educativas considerem suas trajetórias e os conhecimentos construídos ao longo da vida. Nesse sentido, Fonseca (2002, p. 49) destaca que “Naturalmente, alunos e alunas da EJA percebem-se pressionados pelas demandas do mercado de trabalho e pelos critérios de uma sociedade onde o saber letrado é altamente valorizado”. Ressaltamos que também identificamos nos discursos dos estudantes da pesquisa o desejo pela formação como a conquista de um direito.

A atividade diagnóstica também possibilitou identificar que os estudantes reconheciam a presença da Matemática em diferentes situações do cotidiano. Durante as discussões e por meio das respostas apresentadas na atividade escrita, foram mencionadas situações relacionadas ao trabalho, às compras, ao uso do dinheiro e à organização das despesas familiares. Esses dados indicam que, mesmo antes da intervenção, os participantes já mobilizavam conhecimentos matemáticos construídos em suas experiências cotidianas, ainda que nem sempre conseguissem relacioná-los diretamente aos conteúdos matemáticos trabalhados no ambiente escolar. Essa constatação dialoga com a perspectiva da Etnomatemática, apresentada por D'Ambrosio (2018), segundo a qual o conhecimento matemático está relacionado às diferentes formas pelas quais os sujeitos compreendem, explicam e atuam sobre a realidade em seus contextos sociais e culturais.

A identificação desses conhecimentos prévios foi importante para o planejamento dos encontros seguintes, pois possibilitou partir de situações próximas à realidade dos participantes. Em vez de considerar os estudantes apenas a partir das dificuldades apresentadas, buscou-se reconhecer os saberes construídos em suas experiências pessoais e profissionais como ponto de partida para o desenvolvimento das atividades. Essa perspectiva aproxima-se das discussões de D'Ambrosio (2018), ao defender a valorização dos diferentes modos de conhecer e utilizar a Matemática construídos nos contextos sociais e culturais dos indivíduos.

Nesse sentido, a atividade diagnóstica evidenciou que os estudantes apresentavam maior familiaridade com percentuais presentes frequentemente em situações cotidianas, especialmente 50% e 25%. O reconhecimento desses valores ocorria principalmente por meio de relações intuitivas, como a associação de 50% à metade de determinado valor. Entretanto, foram identificadas dificuldades na sistematização desses conhecimentos, na interpretação de outras situações envolvendo Porcentagem e na utilização da linguagem matemática para explicar e justificar os procedimentos adotados.

Esse resultado de que os estudantes da EJA reconhecem os conhecimentos matemáticos por meio de suas práticas cotidianas, mesmo que embora não saibam formalizá-los, se aproxima da perspectiva da Etnomatemática de D'Ambrosio (2018) ao reconhecer que os indivíduos fazem matemática em diferentes contextos sociais e culturais. Portanto, os saberes dos estudantes não devem ser entendidos como um saber informal ou incompleto, mas um conhecimento que pode constituir como um ponto de partida para a sistematização do conhecimento escolar.

Em síntese, esses resultados demonstram que os estudantes já possuíam conhecimentos relacionados à Porcentagem, porém esses saberes ainda precisavam ser ampliados e

sistematizados. Assim, o diagnóstico não evidenciou apenas dificuldades, mas também conhecimentos que poderiam servir de base para a construção de novas aprendizagens. A partir desses dados, os encontros seguintes foram planejados buscando estabelecer relações entre os conhecimentos prévios dos estudantes e o conteúdo de Porcentagem, por meio de situações relacionadas às compras, aos descontos e à utilização do dinheiro no cotidiano. Nesse sentido, essa proposta corrobora com Fonseca (2002), ao considerar que o ensino de Matemática na EJA deve estabelecer relações com as experiências e necessidades dos estudantes, favorecendo a atribuição de significado aos conhecimentos matemáticos trabalhados no ambiente escolar.

4.1.2 Segundo encontro (Minimercado)

O segundo encontro ocorreu no dia 11 de maio de 2026, no período noturno, iniciando às 19h e se estendendo até aproximadamente 21h10. Diferentemente do primeiro encontro, houve maior participação dos estudantes, totalizando onze participantes. Nesse dia, os ciclos III e IV foram reunidos para o desenvolvimento da atividade, favorecendo maior interação entre os estudantes.

Com o objetivo de iniciar o objeto do conhecimento Porcentagem de maneira contextualizada e com significado, pensamos em desenvolver um minimercado pedagógico utilizando como recursos, imagens de produtos do cotidiano, dinheiro fictício e situações envolvendo descontos e cálculos financeiros. Entre os produtos utilizados estavam imagens de liquidificador, bolacha/biscoito, sabonete, panela, sandálias, kit de feira, ventilador, relógio, tênis e mochilas, todos acompanhados de seus respectivos valores.

Figura 1 – Simulação de minimercado



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Também foram confeccionados cartões contendo expressões como “metade do preço”, “desconto de 5 reais” e “desconto de 10 reais”. Nesse primeiro momento optamos por trabalhar com descontos em quantia de dinheiro, e não com Porcentagem. Cada estudante recebeu uma determinada quantia de dinheiro fictício, para realizar compras e participar das simulações propostas durante a atividade. A dinâmica consistia em situações de compra e venda nas quais os estudantes precisavam calcular descontos, troco, lucro e prejuízo. Quando um estudante escolhia um produto, era realizado um sorteio para definir o tipo de desconto que seria aplicado. A partir disso, os participantes precisavam calcular quanto pagariam pelo produto e quanto receberiam de troco correspondente.

Figura 2 - Participantes realizando cálculos relacionados a descontos e troco durante a atividade.



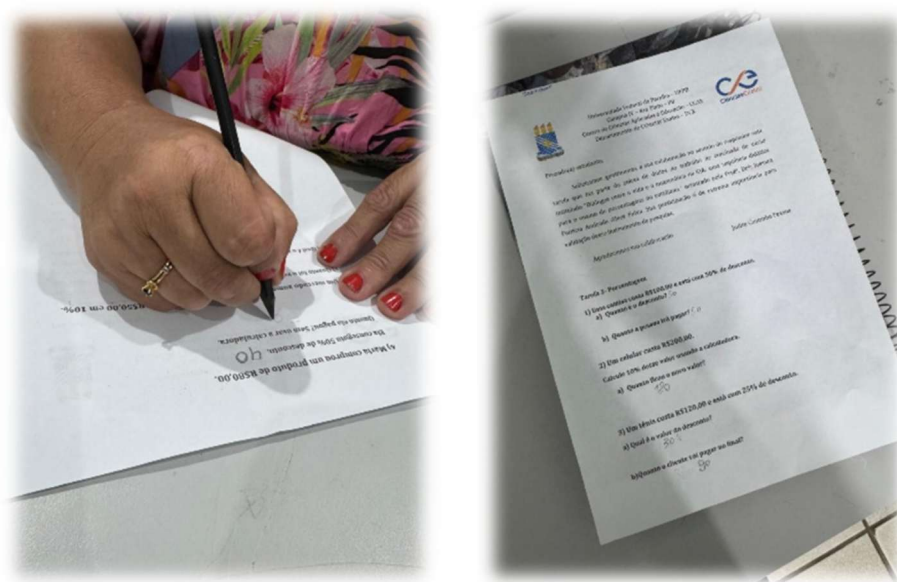
Fonte: Elaborado pela autora (2026)

A atividade foi bastante participativa e dinâmica, despertando o interesse dos estudantes durante toda a aula. Mesmo quando tocou para o intervalo, a hora para o lanche, a turma continuava envolvida nas atividades propostas. Observamos que os estudantes demonstravam atenção constante, buscavam compreender as situações apresentadas e perguntavam sempre que surgiam dúvidas. A utilização do minimercado pedagógico possibilitou aos estudantes reconhecerem a presença da matemática em situações reais do cotidiano e se familiarizar com os termos, especialmente relacionadas às compras, vendas e descontos e outros. Além disso, a atividade favoreceu a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento

matemático, nesse sentido, Freire (1996, p. 31) afirma: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

Durante a realização a atividade, os estudantes interagiram constantemente, ajudando uns aos outros na resolução dos cálculos e compartilhando estratégias de resolução, ao longo da dinâmica, fomos inserindo os descontos nas compras utilizando agora porcentagens. Nesse momento, observamos maior facilidade dos estudantes na compreensão de situações envolvendo 50% de desconto, o que eles relacionavam com metade do valor, como vemos na figura 3.

Figura 3 - Registros produzidos pelos estudantes evidenciando diferentes estratégias de resolução.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

As respostas dadas nessa tarefa evidenciam que eles fazem o cálculo mental e só registram o resultado na folha resposta. Durante o desenvolvimento da atividade, um dos estudantes relatou que conseguia calcular 50% de um valor com facilidade, por associá-lo à metade, mas encontrava dificuldades quando precisava determinar 75%. Entretanto, nos cálculos relacionados a 25% e 75% os estudantes apresentaram maiores dificuldades inicialmente.

Diante dessas dificuldades buscamos retomar os conceitos de forma mais dialogada, questionando sobre a relação entre o termo metade e o que significava 50%. Ao identificarmos que todos os estudantes relacionavam 50% a metade, então utilizamos a ideia de “metade da

metade” e “metade adicionado a metade da metade” para os valores correspondentes às porcentagens trabalhadas, respectivamente 25% e 75%.

A partir dessa interação, foi possível perceber avanços na compreensão dos cálculos envolvendo 25%, especialmente quando os estudantes passaram a utilizar relações já conhecidas para realizar os cálculos e criar estratégias

Nesse momento, foi construído coletivamente o entendimento de que 75% poderiam ser obtidos pela soma de 50% mais 25%, utilizando como ponto de partida os conhecimentos que os próprios estudantes já dominavam. Essa mediação possibilitou que os participantes estabelecessem relações entre diferentes percentuais, compreendendo que um percentual pode ser decomposto em outros valores já conhecidos. Ao reconhecerem que 50% corresponde à metade de um valor e que 25% representa a metade de 50%, os estudantes mobilizaram o raciocínio proporcional para determinar 75% por meio da soma dessas duas partes. Essa estratégia evidencia não apenas a obtenção de uma resposta correta, mas a compreensão das relações existentes entre diferentes percentuais e a construção de estratégias de resolução a partir de relações multiplicativas.

Assim, conduzimos uma discussão com a turma, incentivando os estudantes a refletirem sobre as relações existentes entre os percentuais, pois muitas vezes eles não querem responder os problemas, ou participar das tarefas por não saberem os procedimentos convencionais, como a regra de três ou a multiplicação por números racionais.

Contudo, observamos que as dificuldades em muitos estudantes aumentavam quando os precisavam somar mais de dois números, indicando limitações relacionadas não apenas à compreensão da Porcentagem, mas também ao domínio das operações básicas.

Esse resultado evidencia que, embora a estratégia adotada tenha favorecido a construção do raciocínio matemático sobre Porcentagem, alguns conhecimentos fundamentais ainda precisavam ser retomados e fortalecidos ao longo da intervenção e que mais do que ensinar um novo procedimento de cálculo, a atividade favoreceu a construção de significados para o conceito de Porcentagem, estimulando a autonomia e a flexibilidade na resolução das situações.

Outro ponto importante que ressaltamos na atividade do minimercado é que ela favoreceu a aprendizagem por aproximar o conteúdo de Porcentagem das situações vivenciadas pelos estudantes em seu cotidiano, de forma mais significativas e compreensíveis.

Ao analisar preços, descontos e promoções, os participantes mobilizaram conhecimentos construídos em suas experiências de situações reais, como trabalho e compras estabelecendo relações com os conceitos matemáticos da escola.

As discussões realizadas durante a atividade evidenciaram que os estudantes passaram a utilizar estratégias próprias para resolver os problemas propostos, demonstrando maior segurança para justificar seus procedimentos e compartilhar suas formas de resolução com os colegas.

Como podemos destacar que a contextualização do ensino possibilitou que a aprendizagem da Porcentagem ocorresse de maneira mais concreta e prática, favorecendo a compreensão dos conceitos e o desenvolvimento do raciocínio matemático para além da simples utilização de algoritmos e fórmulas.

Esses resultados mostram a evidência nas salas de aulas dos estudos de Fonseca (2002), quando ela destaca a importância de considerar as experiências e os conhecimentos construídos pelos estudantes da EJA em suas práticas cotidianas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática são fundamentais para a aprendizagem. Nesse sentido, a atividade do minimercado possibilitou partir de situações contextualizadas e conhecidas pelos participantes para ampliar e sistematizar os conhecimentos relacionados à Porcentagem, favorecendo assim a construção de estratégias próprias de resolução e a atribuição de significado aos conceitos matemáticos trabalhados.

4.1.3 Porcentagem e uso da calculadora

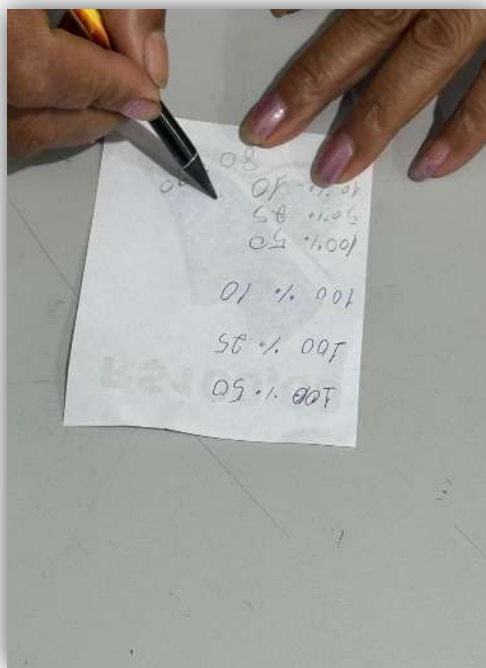
O terceiro encontro ocorreu no dia 18 de maio de 2026, no período noturno. Inicialmente, a proposta da aula consistia em trabalhar conceitos mais formais relacionados à Porcentagem utilizando explicações no quadro. Entretanto, ao longo da aula, observamos que mesmo já tendo trabalhado no encontro anterior com uma situação prática contextualizada, os estudantes apresentavam dificuldades na compreensão das explicações realizadas apenas de forma expositiva, demonstrando pouca participação e insegurança em relação aos conceitos apresentados.

Diante disso, decidimos modificar a estratégia inicialmente planejada, considerando que, na Educação de Jovens e Adultos, a contextualização dos conteúdos matemáticos constitui um importante recurso para favorecer a aprendizagem. Ao relacionar os conceitos de Porcentagem a situações presentes no cotidiano dos estudantes, criamos a possibilidade de atribuir significado aos conhecimentos escolares.

Assim, retomamos os produtos utilizados no minimercado pedagógico desenvolvido no encontro anterior, permitindo que os estudantes calculassem porcentagens com o auxílio da calculadora em situações-problema relacionadas aos produtos apresentados.

Durante a atividade, os estudantes foram orientados a pensar, refletir e calcular diferentes porcentagens, como 50%, 25% e 10% dos valores dos produtos. Como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Registro das respostas de uma estudante



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Na figura 4, percebemos a estudante utiliza uma forma equivocada de representar o que está sendo pedido, nesse caso o valor total de uma camisa é de R\$100, 00. Ela tinha que aplicar o desconto de 50%, 25% e 10% e dar a resposta. Na figura ela responde corretamente, mas representa de maneira equivocada. Então nesse momento vamos conferir o resultado na calculadora. O uso da calculadora juntamente a situações contextualizadas contribuiu para tornar a atividade mais acessível aos estudantes, favorecendo o desenvolvimento das discussões realizadas durante o encontro e servindo de base para as reflexões desenvolvida a partir dos dados produzidos

Entretanto, inicialmente, alguns participantes apresentaram dificuldades na utilização da calculadora para realização dos cálculos de Porcentagem. Contudo, ao longo da atividade, observamos maior participação, interação e interesse dos estudantes em compreender os procedimentos realizados na calculadora. Os dados produzidos ao longo da aula, ressaltaram que muitos estudantes possuíam estratégias próprias de cálculo desenvolvidas a partir de experiências do cotidiano, mesmo sem dominarem completamente a linguagem matemática formal. Nesse sentido, D'Ambrosio (2002, p. 22) destaca que “o cotidiano está impregnado dos

saberes e fazeres próprios da cultura”, evidenciando que os sujeitos mobilizam conhecimentos matemáticos em suas práticas e experiências cotidianas. Dessa forma, as estratégias utilizadas pelos estudantes podem ser compreendidas como conhecimentos matemáticos construídos em seus contextos socioculturais, ainda que não estejam expressos necessariamente na linguagem da matemática formal.

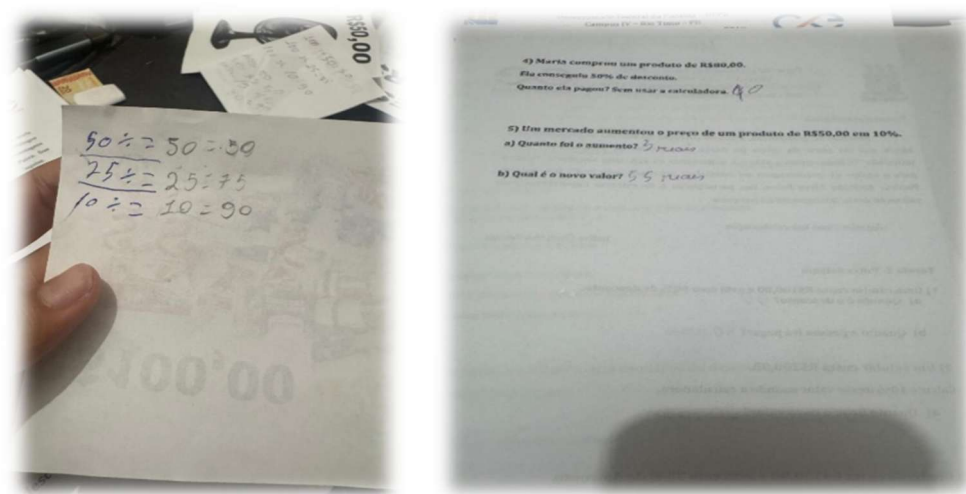
Dessa forma, os dados indicam que o estudante compreende o raciocínio necessário para resolver os cálculos, mas apresentava insegurança em relação aos símbolos e registros formais da Matemática escolar.

A mudança da estratégia metodológica evidenciou que, quando os conteúdos foram apresentados em um contexto próximo da realidade dos estudantes, houve maior interesse, participação e envolvimento com as atividades. Diferentemente da abordagem inicial, centrada na exposição dos procedimentos e algoritmos, a utilização de situações contextualizadas possibilitou que os participantes atribuíssem significado aos conceitos de Porcentagem, favorecendo sua compreensão e participação nas discussões desenvolvidas em sala de aula.

Após os cálculos realizados com a calculadora, foi proposta uma atividade escrita sem o uso desse recurso, permitindo observar as estratégias de resolução desenvolvidas pelos estudantes.

Alguns estudantes acertaram as questões propostas, outros apresentaram dificuldades e buscaram ajuda dos colegas e da pesquisadora para compreender melhor as situações apresentadas. Durante toda a atividade, os estudantes permaneceram atentos, interessados e participativos, demonstrando esforço em compreender os conteúdos trabalhados e relacioná-los às suas experiências cotidianas.

Figura 5 - Segurança e participação ativa na socialização das respostas.



Fonte: Acervo da pesquisa (2026)

Destacamos como um ponto fundamental as interações entre os estudantes, que contribuiu para a compreensão de procedimentos utilizados na solução das situações propostas. Desse modo, a aprendizagem ocorreu de maneira colaborativa, na qual um estudante ajudou o outro mostrando suas estratégias próprias para calcular as porcentagens.

Um dos episódios mais significativos da intervenção ocorreu durante esse encontro, quando uma estudante que trabalha como segurança em festas realizou corretamente diversos cálculos relacionados à Porcentagem e ela mesma criou outras situações. Ao ser informada de que seus cálculos estavam corretos, essa estudante afirmou: “Agora ninguém me enrola!”.

A afirmação dessa estudante evidencia que a aprendizagem da Porcentagem proporcionou não apenas a compreensão dos cálculos, mas também maior autonomia e confiança para lidar com situações do cotidiano. Essa perspectiva dialoga com Fonseca (2002), ao destacar a importância de uma Educação Matemática na EJA que considere as experiências dos estudantes e possibilite a construção de conhecimentos que tenham significado em suas práticas sociais. Ao longo das atividades, ela passou a compreender os procedimentos relacionados à Porcentagem e a reconhecer sua utilidade em situações presentes em seu cotidiano, demonstrando maior segurança para utilizar esse conhecimento.

Ao longo das atividades, ela passou a compreender como calcular percentuais utilizando estratégias construídas durante a intervenção, estabelecendo relações entre valores já conhecidos, em vez de apenas memorizar procedimentos. Essa compreensão permitiu que verificasse descontos, promoções e outros cálculos envolvendo Porcentagem de forma crítica e segura. Assim, ao afirmar que “Agora ninguém me enrola!”, a estudante demonstrou reconhecer que havia desenvolvido conhecimentos que lhe possibilitava analisar e conferir informações apresentadas em situações de compra e consumo, reduzindo a insegurança que manifestava antes da intervenção. Ao comparar o início e o final da sequência das aulas contextualizadas, verificamos uma mudança significativa na forma como essa estudante compreendia e utilizava a Porcentagem.

No início da intervenção, seus conhecimentos eram predominantemente intuitivos, construídos a partir das experiências cotidianas, sem que ela compreendesse os procedimentos matemáticos envolvidos nos cálculos. Ao final da intervenção, ela passou a utilizar conscientemente estratégias de cálculo e a interpretar situações envolvendo descontos e promoções, compreendendo o significado da Porcentagem e sua aplicação em contextos reais. Nesse sentido, quando ela reconhece que antes ela podia ter sido enganada e diz “Agora ninguém me enrola!” isso representa um importante indício de aprendizagem, pois demonstra

que a estudante passou a utilizar os conhecimentos e evidencia que a Porcentagem passou a fazer sentido para a estudante, tornando-se um conhecimento que ela reconhece como útil em seu cotidiano.

Esses resultados aproximam-se das discussões de Skovsmose (2001), ao considerar a importância de uma Educação Matemática que possibilite aos estudantes compreender e analisar situações presentes em sua realidade. Nesse sentido, a aprendizagem da Porcentagem ultrapassou a realização de cálculos, uma vez que possibilitou aos estudantes desenvolver maior autonomia e segurança para interpretar situações relacionadas ao consumo, aos descontos e às promoções presentes em seu cotidiano.

Os dados analisados mostraram que aulas contextualizadas contribuíram para ampliar a compreensão dos estudantes acerca da Porcentagem, ao estabelecer relações entre os conhecimentos matemáticos escolares e suas experiências cotidianas.

As principais evidências dessas contribuições foram observadas na mobilização dos conhecimentos prévios que serviram como um ponto de partida para a construção e ampliação de novos conhecimentos matemáticos, uma vez que os estudantes se utilizaram deles para o cálculo das porcentagens com estratégias próprias de resolução das situações propostas, o que possibilitou uma melhor compreensão das relações entre diferentes percentuais.

Além disso, a utilização de situações relacionadas a compras, descontos, e outras práticas do dia a dia dos estudantes possibilitou atribuir significado aos conhecimentos escolares, o que se alinha a Fonseca (2024), ao destacar a importância de considerar as experiências e os conhecimentos construídos pelos estudantes da EJA no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Como também uma maior participação dos estudantes durante as atividades e a segurança demonstrada ao explicar e justificar seus procedimentos indicaram avanços em sua relação com a aprendizagem da Matemática.

Dessa forma, os resultados obtidos respondem ao objetivo desta pesquisa ao indicar que a contextualização do ensino com a valorização dos saberes dos estudantes favoreceu uma aprendizagem com mais significado para uso da Porcentagem na Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo desenvolver e analisar uma sequência de aulas contextualizadas para o ensino de Porcentagem na EJA a fim de compreender como os estudantes utilizam os conhecimentos relacionados à Porcentagem em situações do cotidiano. A partir da realização da intervenção pedagógica, foi possível observar as contribuições de atividades que consideraram as experiências de vida, os conhecimentos prévios e as necessidades dos estudantes participantes.

A atividade diagnóstica possibilitou conhecer aspectos das trajetórias escolares, pessoais e profissionais dos estudantes, bem como identificar suas relações com a Matemática. Os dados evidenciaram que os participantes já possuíam conhecimentos matemáticos construídos em suas experiências cotidianas, especialmente em situações relacionadas ao trabalho, às compras, ao uso do dinheiro e à organização das despesas. Em relação à Porcentagem, observou-se maior familiaridade com porcentagens de 50% e 25%, embora ainda existissem dificuldades na sistematização desses conhecimentos e na utilização da linguagem matemática formal.

Durante o desenvolvimento da sequência de aulas, a utilização de situações contextualizadas favoreceu a participação e o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. A realização do minimercado possibilitou explorar situações envolvendo compras, descontos, troco, lucro e prejuízo, aproximando os conhecimentos matemáticos das experiências vivenciadas pelos participantes. Nesse processo, os estudantes mobilizaram conhecimentos prévios e construíram estratégias próprias de resolução, estabelecendo relações entre diferentes percentuais e ampliando gradativamente sua compreensão acerca da Porcentagem.

Os dados também evidenciaram a importância de considerar as diferentes formas de resolução apresentadas pelos estudantes. A compreensão de relações como 50% enquanto metade de um valor, 25% como metade de 50% e 75% como a soma de 50% e 25% demonstrou que a aprendizagem não ocorreu apenas por meio da aplicação de procedimentos e fórmulas. Os estudantes desenvolveram estratégias de cálculo a partir de conhecimentos já construídos, estabelecendo relações entre os percentuais e atribuindo significado aos conceitos matemáticos trabalhados. Ao longo da intervenção, também foram identificadas dificuldades relacionadas às operações básicas, à utilização da calculadora e aos registros na linguagem matemática formal. Essas dificuldades demonstraram a necessidade de adaptar as estratégias de ensino durante o desenvolvimento das atividades. Nesse sentido, a mudança de uma abordagem inicialmente

expositiva para situações mais contextualizadas e participativas mostrou-se importante para favorecer o envolvimento dos estudantes e possibilitar maior interação durante o processo de aprendizagem.

Outro aspecto observado foi o desenvolvimento de indícios de maior autonomia e confiança dos estudantes diante das situações propostas. A participação nas discussões, o compartilhamento das estratégias de resolução, a colaboração entre os colegas e a maior segurança para explicar os procedimentos utilizados demonstraram avanços na relação dos participantes com a aprendizagem da Matemática. A afirmação “Agora ninguém me enrola!”, realizada por uma das estudantes ao compreender situações envolvendo Porcentagem, representa um dos principais indícios dessas contribuições, uma vez que evidencia o reconhecimento da utilidade do conhecimento matemático para a compreensão e análise de situações presentes no cotidiano.

Diante dos resultados obtidos, considera-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados. Foi possível identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos estudantes em relação à Porcentagem, elaborar e desenvolver uma contextualizada a partir de situações próximas às suas experiências e analisar as contribuições das atividades para a compreensão e utilização desse conhecimento em situações cotidianas. Dessa forma, a pesquisa permitiu responder à questão proposta, indicando que uma sequência de aulas contextualizadas pode contribuir para a aprendizagem da Porcentagem na EJA ao valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecer a construção de estratégias próprias de resolução e estabelecer relações entre a Matemática escolar e as experiências vivenciadas fora do ambiente escolar.

Reconhecem-se, também, algumas limitações encontradas durante a realização da pesquisa, especialmente o número reduzido de participantes em alguns encontros e o curto período destinado ao desenvolvimento da intervenção. A baixa frequência dos estudantes, relacionada principalmente às jornadas de trabalho e às diferentes responsabilidades assumidas pelos participantes, limitou a possibilidade de acompanhar um número maior de estudantes durante todas as etapas da sequência de aulas. Apesar dessas limitações, os dados produzidos possibilitaram identificar contribuições importantes das atividades desenvolvidas e refletir sobre as possibilidades do ensino contextualizado da Porcentagem na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para as discussões relacionadas ao ensino de Matemática na EJA e para a elaboração de práticas pedagógicas que considerem as experiências, os conhecimentos e as necessidades dos estudantes dessa modalidade de ensino. Os resultados reforçam a importância de desenvolver propostas que aproximem os conteúdos

matemáticos das situações cotidianas e reconheçam os estudantes da EJA como sujeitos que possuem conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias de vida. Espera-se, ainda, que outras pesquisas possam ampliar as discussões apresentadas neste trabalho, investigando novas possibilidades para o ensino contextualizado da Matemática e para a valorização dos saberes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Francisco de Assis. **Pedagogia etnomatemática: reflexões e ações pedagógicas em matemática do ensino fundamental**. Natal, RN: EDUFRRN, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série)**. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <https://conteudos.ensinosuperioread.com.br/biblioteca/proposta-curricular-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-segundo-segmento-do-ensino-fundamental-5a-a-8a-serie-introducao/>. Acesso em: 23 maio 2026

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da EJA no Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/panorama-da-eja>. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 02 maio 2026.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58–77, nov. 2001.

DOI: 10.1590/S0101-32622001000300005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2026

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5sXSHkyxWdtM3fWTvLhLWKq/>. Acesso em: 23 mar. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 02 maio. 2026.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNOSTICA

Perguntas da roda de conversa

1. Por que você parou de estudar?
2. O que motivou você a voltar a estudar?
3. Você considera a Matemática importante? Por quê?
4. Em quais situações do dia a dia você utiliza a Matemática?

Atividade diagnóstica escrita

1. Onde você usa Matemática no dia a dia?
2. Existe alguma conta ou situação que você acha mais difícil?
3. O que você gostaria de aprender nas aulas de Matemática?
4. Por que você acha que a Matemática é importante?
5. Conte uma situação de sua vida em que precisou usar Matemática.

APÊNDICE B – ATIVIDADE DO MINIMERCADO

Situações de compra, desconto e troco

- 1) Considerando a quantia de dinheiro que você recebeu e o preço do produto escolhido, você possui dinheiro suficiente para realizar a compra? Após o pagamento, quanto restará do valor que você recebeu?
- 2) Considerando o preço do produto escolhido e o desconto sorteado, qual será o valor final a ser pago pelo produto?
- 3) Após calcular o desconto e realizar o pagamento do produto, qual será o valor do troco recebido?
- 4) Se o desconto sorteado for “metade do preço”, quanto você pagará pelo produto? A metade do preço corresponde a qual Porcentagem do valor do produto?
- 5) De que maneira você realizou os cálculos para encontrar o valor do desconto, o preço final do produto e o troco?

Situações de compra, venda, lucro e prejuízo

- 6) Considerando o valor pelo qual você comprou o produto, por quanto deseja vendê-lo?
- 7) Comparando o valor da compra com o valor da venda, houve lucro, prejuízo ou os valores foram iguais?
- 8) Qual foi a diferença entre o valor pago na compra e o valor recebido na venda do produto?
- 9) O que deve ser feito no valor de venda do produto para obter lucro?
- 10) De que maneira você realizou os cálculos para identificar se houve lucro ou prejuízo na venda?

APÊNDICE C – PORCENTAGEM

- 1) Uma camisa custa R\$ 100,00 e está com 50% de desconto.
 - a) Qual é o valor do desconto?
 - b) Quanto a pessoa irá pagar pela camisa?

- 2) Um celular custa R\$ 200,00. Calcule 10% desse valor utilizando a calculadora.
 - a) Qual é o valor correspondente a 10%?

- 3) Um tênis custa R\$ 120,00 e está com 25% de desconto
 - a) Qual é o valor do desconto?
 - b) Quanto o cliente irá pagar pelo tênis?

- 4) Maria comprou um produto que custava R\$ 80,00 e conseguiu 50% de desconto. Quanto ela pagou pelo produto?

- 5) Um mercado aumentou em 10% o preço de um produto que custava R\$ 50,00.
 - a) Qual foi o valor do aumento?
 - b) Qual é o novo preço do produto?

APÊNDICE D – ATIVIDADE COM FIGURAS

- 1) Qual é o valor correspondente a 50% do preço do produto?
- 2) Sabendo o valor correspondente a 50%, como podemos encontrar 25% do preço do produto? Qual é esse valor?
- 3) Qual é o valor correspondente a 10% do preço do produto?
- 4) Quais estratégias podem ser utilizadas para calcular 50%, 25% e 10% do preço do produto sem o uso da calculadora?