

INSTITUTO BRASILEIRO DE EXCELÊNCIA, ESENVOLVIMENTO E
GESTÃO **IBRAED**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA
CESPMAT

Antônio de Pádua Santos Medeiros
Clecio Souto da Silva

**Investigando as atitudes dos Alunos da Educação de
Jovens e Adultos frente à Matemática: o caso da escola
Duarte da Silveira do Município de João Pessoa – PB**

João Pessoa – PB
2011

**Antônio de Pádua Santos Medeiros
Clecio Souto da Silva**

**Investigando as atitudes dos Alunos da Educação de
Jovens e Adultos frente à Matemática: o caso da escola
Duarte da Silveira do Município de João Pessoa – PB**

Trabalho Monográfico apresentado à
Coordenação do Curso de Especialização
para o Ensino de Matemática do Instituto
Brasileiro de Excelência, Desenvolvimento
e Gestão como requisito parcial para
obtenção do título de Especialista em
Educação Matemática.

Orientador: Prof^a. Ms. Cristiane Borges Angelo

João Pessoa – PB
2011

Catálogo na publicação
Universidade Federal da Paraíba
Biblioteca Setorial do CCEN

M488i Medeiros, Antônio de Pádua Santos Medeiros.

Investigando as atitudes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos frente à matemática: o caso da Escola Duarte da Silveira do Município de João Pessoa - PB / Antônio de Pádua Santos Medeiros, Clécio Souto da Silva. -- João Pessoa, 2011.

57 p. : il. -

Monografia (Especialização em Ensino de Matemática) – Instituto Brasileiro de Excelência, Desenvolvimento e Gestão.

Orientador: Cristiane Borges Ângelo.

Inclui referências.

1. Matemática – Ensino e aprendizagem. 2. Ensino de matemática – Educação de Jovens e Adultos. I. Silva, Clécio Souto da Silva.

CDU: 54:37(043.2)

BS/CCEN

Investigando as atitudes dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos frente à Matemática: o caso da escola Duarte da Silveira do Município de João Pessoa – PB

Trabalho Monográfico apresentado à Coordenação do Curso de Especialização para o Ensino de Matemática do Instituto Brasileiro de Excelência, Desenvolvimento e Gestão como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Matemática.

Orientador: Prof^a. Ms. Cristiane Borges Angelo

Aprovado em: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Ms. Cristiane Angelo (Orientadora)

Prof. Ms. Emmanuel de Sousa Fernandes Falcão

Prof. Ms. Givaldo de Lima

AGRADECIMENTOS

A Deus que, sem limites e sem medidas tornou visível e possível a realização deste sonho, mostrando-nos caminhos e levando-nos, a saber, e compreender a vida na sua total plenitude.

A todos os Jovens e Adultos, razão da nossa profissão e de tudo isso existir, em especial aos mesmos, sendo premissas dos nossos experimentos de pesquisa, dedicamos.

Aos nossos pais por acreditarem na viabilidade da educação.

As nossas esposas e filhos, pelo apoio, compreensão e carinho com a nossa jornada, não só do curso, mas de toda a nossa profissão.

Aos nossos colegas, do curso de Especialização para o Ensino de Matemática pela troca de experiências e amizade dedicada.

Aos professores do curso de Especialização para o Ensino de Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, em especial a Prof^a. Mestre Cristiane Borges Angelo, que sempre expôs seu trabalho com palavras de incentivo, tornado possível acreditar no nosso potencial e assim concluir todo o curso.

DEDICATÓRIA

Dedicamos este trabalho, a nossa família e amigos pela paciência compartilhada e dedicação, por acreditar na nossa capacidade, incentivando-nos e, dando-nos o apoio nas horas difíceis.

Aos professores que compartilharam nossos ideais, e aos que lutaram por um novo rumo na educação.

A nossa orientadora Mestra Cristiane Borges Angelo, que soube nos compreender a cada momento que precisamos de sua ajuda, usando seu carinho e conhecimento, durante todo tempo necessário, pela espontaneidade e alegria na troca de informações numa rara demonstração de Amizade e Solidariedade.

E, finalmente, a Deus pela oportunidade e pelo privilégio que nos fora dado em compartilhar tamanha experiência e, ao frequentar este curso, perceber e atender para relevância de temas que não faziam, em profundidade, das nossas vidas.

RESUMO

Este trabalho de conclusão do curso de Especialização para o Ensino de Matemática tem como objetivo verificar as atitudes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Duarte da Silveira, do Município de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Analisando as influências sociais na dificuldade de aprendizado da Matemática, bem como a relação dos alunos da EJA com a Matemática, envolvendo sua importância e aplicabilidade, e, ainda, como a metodologia utilizada em sala de aula, pode influenciar no processo de aprendizagem. Nosso trabalho faz explanações sobre os alunos deste segmento de ensino que, por vezes, têm seu direito básico à educação-escolarização, expropriado, por motivos alheios à sua vontade em dar prosseguimento aos seus estudos, em idade regular. Temos como principais norteadores de nosso trabalho autores como: Libâneo e Veiga, que falam de um perfil de escola que possa interagir, criticamente, na sociedade, para transformação desta; Paiva, Romanelli, Gadotti e Romão, apresentando e discutindo a EJA e como esta se configurou historicamente na educação brasileira; Moysés, tecendo considerações sobre a auto-estima; Oliveira, traz contribuições sobre o conhecimento e a aprendizagem na perspectiva da EJA; Fonseca, aborda a Educação Matemática voltada a EJA; Carraher, discute os contextos culturais e a Matemática; trazemos ainda, Polit, Beck e Hungler, conduzindo o capítulo metodológico do nosso trabalho, nos orientando sobre a abordagem quali-quantitativa. Os resultados obtidos com a coleta e análise dos dados nos mostram que, não é a Matemática, em si, que colabora para a desmotivação ou até mesmo o fracasso escolar, mas, sim, os fatores sociais de diversas ordens – econômica, financeira, cultural. Tais fatores mostram-se intrinsecamente ligados tanto ao abandono, quanto à retomada dos estudos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Matemática. Meio social.

RÉSUMÉ

Ce travail de l'achèvement du cours de spécialisation pour l'enseignement des mathématiques vise à déterminer les attitudes des élèves de l'école pour jeunes et adultes Duarte da Silveira, la ville de Joao Pessoa, État de la Paraíba. L'analyse des influences sociales sur les mathématiques des troubles d'apprentissage, ainsi que la proportion d'étudiants en éducation des adultes avec les mathématiques, impliquant son importance et son applicabilité, et encore que la méthodologie utilisée dans la salle de classe, peuvent influencer sur le processus d'apprentissage. Notre travail permet des explications sur ce segment de l'enseignement des étudiants qui ont parfois leur droit fondamental à l'éducation, la scolarisation, expropriés pour des raisons indépendantes de leur volonté de poursuivre leurs études à l'âge ordinaire. Beaucoup de travailleurs de la zone rurale n'ont pas eu l'occasion de fréquenter l'école régulièrement et continuellement, souvent migré à la ville avec de faibles qualifications et peu ou pas scolarisés. Ainsi, ils subissent de récupérer le temps perdu, de rejoindre le programme de la jeunesse et des adultes (EJA).

Mots-clés: adolescents et adultes. Enseignement des mathématiques. Environnement social.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.”

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 | Apresentação do Tema | 11 |
| 1.2 | Problemática e Justificativa | 12 |
| 1.3 | Objetivos | 15 |
| 1.3.1 | Objetivo geral | 15 |
| 1.3.2 | Objetivos específicos | 15 |
| 2 | REVISÃO DE LITERATURA | 17 |
| 2.1 | Histórico da EJA no Brasil | 17 |
| 2.2 | Perfil do aluno da EJA | 21 |
| 2.3 | Orientações curriculares da EJA | 22 |
| 2.4 | O ensino de Matemática e a EJA..... | 24 |
| 2.5 | As atitudes dos alunos da EJA frente à Matemática..... | 24 |
| 3 | CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS | 27 |
| 3.1 | Tipo de Estudo | 27 |
| 3.2 | Local de Estudo | 28 |
| 3.3 | Instrumento | 29 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES | 31 |
| 4.1 | Análise das questões não enumeradas referentes ao perfil dos alunos questionados | 31 |
| 4.2 | Análise das questões de 1 a 5 | 35 |
| 4.3 | Análise das questões de 6 a 10 | 41 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 46 |
| | REFERÊNCIAS | 49 |
| | APENDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS | 52 |
| | APENDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA | 56 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Tema

O propósito central de nossa pesquisa é investigar as atitudes dos alunos frente à Matemática de duas turmas do Ciclo IV (IV-A e IV-B) da EJA, da Escola Duarte da Silveira, no Município de João Pessoa, no Estado da Paraíba.

Escola esta que tem balizado em sua proposta pedagógica o intuito de atender às necessidades de seus alunos, sobretudo os alunos desse segmento de ensino, já que estes compõem uma fatia considerável da sociedade com o seu direito básico à educação-escolarização, por vezes expropriado, por motivos alheios à sua vontade em dar prosseguimento aos estudos, quando em idade regular.

A escola, portanto, para muitos, ainda tem sido a principal forma de acesso ao conhecimento e à cultura e, dessa forma, a possibilidade de crescimento social.

Vivemos num novo modelo de sociedade onde a quantidade de informações não pára de crescer e nos desafia a nos posicionarmos criticamente frente a elas e aos contextos para nós relevantes. Entendemos, pois, que a escola atua como possibilidade de conscientização e emancipação de classes e/ou grupos menos favorecidos quando esta se propõe a explicitar as possibilidades de acesso destes, aos bens e serviços da sociedade, quando esta reafirma o seu duplo papel social: transmitir cultura e transformar as estruturas sociais, adequando seu trabalho às reais necessidades do aluno.

Em outras palavras, entendemos que a escola deve contemplar uma prática pedagógica que incentive a aprendizagem personalizada a partir do interesse de cada um e que, paralelamente, viabilize a aprendizagem coletiva.

Nossa pesquisa tem como propósito, questões como: a caracterização do aluno da EJA, da Escola Duarte da Silveira, do Município de João Pessoa, na Paraíba, quanto à faixa etária, sexo, origem rural ou urbana, aspectos socioeconômicos, condição ou não de trabalhador; a análise da trajetória escolar dos alunos, quanto aos motivos que os levaram a parar de estudar, os motivos que os levaram a voltar e as dificuldades encontradas nessa trajetória; a análise da relação dos alunos da EJA com a Matemática, desde sua importância até a sua

aplicabilidade; a compreensão do papel do professor de Matemática no processo de aprendizagem.

Os capítulos que se seguem, trarão explicações, considerações imprescindíveis ao entendimento da temática abordada, ao apresentar e discutir o histórico da EJA, na educação brasileira; o perfil do aluno da EJA; o ensino da Matemática e a EJA; e, ainda, as atitudes dos alunos da EJA frente à Matemática. Dessa forma, privilegiaremos questões como a desmotivação dos alunos frente aos conteúdos, as causas desta desmotivação, as questões que envolvem tais causas, enfim, os fatores sociais que interferem negativa ou positivamente no processo de ensino-aprendizagem desses jovens e adultos.

1.2 Problemática e Justificativa

No ensino de Matemática para a EJA (Educação de Jovens e Adultos), um dos interesses dos estudiosos é buscar metodologias que alterem, aprimorem e melhorem o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina, tida, ainda, como difícil e, em muitos casos, rejeitada pelos próprios alunos.

É lugar-comum, inclusive, afirmar que, entre os alunos, há uma considerável dificuldade na apreensão dos conceitos matemáticos. Neste sentido, também é comum afirmar que, para estes, a Matemática assemelha-se a um amontoado de fórmulas complicadas. Os alunos culpam os professores que, por sua vez, dizem fazer o máximo para seguir a proposta pedagógica, porém, se “correrem demais”, com a matéria, os alunos não acompanharão, formando, desta maneira, um círculo vicioso.

Em nossa prática diária, como professores de Educação de Jovens e Adultos, verificamos a realidade caótica em que se encontra a educação neste segmento de ensino, em vários aspectos, como por exemplo: a desmotivação para aprender e apreender o conteúdo, o descaso com os conteúdos abordados em sala de aula – os alunos os dizem desvinculados do seu cotidiano –, e a não associação do trabalho exercido por eles, com as práticas escolares. Essa situação nos inquietou a ponto de passarmos a querer, então, investigar um pouco mais a fundo essas questões que incomodam tanto aos alunos quanto aos professores.

Como trabalhamos em escolas da rede pública de ensino, na cidade de João Pessoa, há mais de 10 anos, passamos a nos questionar os porquês de tais atitudes

dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, frente à Matemática. Nas nossas práticas diárias, tentamos trazer ao máximo a realidade que mais se aproxima de sua vivência e de suas transações comerciais e financeiras.

Para atender os alunos da EJA nosso modelo de planejamento prioriza aulas dinâmicas e a integração de todos nas diversas atividades propostas. Em alguns casos, operações simples de compra e venda de produtos são realizadas em sala de aula como se fosse um grande mercado ou mesmo uma feira livre, que tanto eles vivenciam. Verificamos que, quando abordamos o conteúdo lidando com dinheiro, na sua maioria, são exímios comerciantes no cálculo de conhecimento espontâneo, mas, quando tentamos reproduzir essas informações para o caderno, estes não conseguem sequer realizar uma operação simples de multiplicação e divisão.

Por se tratar de turmas heterogêneas, no que diz respeito à faixa etária, verificamos que para os alunos com uma idade mais avançada um dos fatores que é verdadeiramente desmotivante é a “bagunça” que os jovens fazem: conversam muito, não prestam atenção às aulas e querem ficar ouvindo músicas em seus celulares, num volume alto, em todos os ambientes da escola. E, isso vem sendo agravado pelo fato de que, muitos dos alunos do Ensino Fundamental II, que, geralmente, estudam no período da manhã, estão sendo remanejados, ou melhor, “jogados” para o turno da noite como forma de punição aos problemas gerados pelos diversos atos de indisciplina. Triste realidade, pois, com o discurso de que os professores daquele turno, em específico, não os agüentam, o problema até então enfrentado no turno diurno, passa a pertencer ao turno oposto, numa espécie de “jogo de empurra”. Ao chegarem ao turno noturno, tais alunos tendem a burlar a sua entrada na escola, e, por vezes, afirmando aos pais que estão freqüentando às aulas, mas, no entanto, não o fazem e sequer entram na escola. Além disso, o segmento da EJA vem perdendo, gradativamente, força com a chegada de outros programas de ensino, como é o caso do PROJOVEM URBANO. Essa modalidade de ensino garante uma bolsa-auxílio ao aluno que permanecer, regularmente, nas aulas até o final do curso, o que faz com que muitos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos acabem migrando para o Programa.

Em nossa experiência docente, presenciamos diversos casos diferentes de alunos, alguns com verdadeira vontade de vencer e de estudar com a intenção, segundo os próprios alunos, de “ser alguém na vida”. Muitos almejam até mesmo fazer um vestibular e se formar em um curso de nível superior. Outros almejam ter,

pelo menos, um comércio, na feira livre, a exemplo de parentes. Existem casos também, de algumas alunas que queriam voltar a estudar, mas, os seus maridos não deixam por ciúmes.

De acordo com a Proposta Curricular para EJA (BRASIL, 2000) as atitudes desenvolvidas no decorrer da vivência dos alunos são freqüentemente desconsiderados na prática pedagógica dos professores de EJA. Acreditamos que é fundamental para o professor que trabalha com o público da EJA levar em consideração as atitudes que os jovens e adultos têm em relação ao conhecimento matemático.

Segundo Araújo (*apud* REFOSCO, [s.d]) as atitudes em relação à Matemática influenciam e são influenciadas pelo ensino dessa disciplina, pela maneira como ela é trabalhada na escola, pela forma como os primeiros conceitos básicos são adquiridos, pelas habilidades que são exigidas do indivíduo e pelo sucesso e insucesso na realização de tarefas matemáticas.

Nesse sentido, optamos por realizar essa investigação sobre as atitudes dos alunos frente à Matemática, buscando analisar a relação dos alunos da EJA com a Matemática, e a compreensão do papel do professor de Matemática no processo de aprendizagem.

Verificamos que, para despertar o interesse dos alunos o professor poderia partir do conhecimento espontâneo dos mesmos, pois todos eles trazem para a escola uma carga cultural significativa adquirida em suas relações sociais fora do ambiente escolar, sobretudo, quando se trata dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade da educação que, no cenário atual, diverge da escolarização regular em termos não só de especificidade etária, mas, principalmente, de especificidade sócio-cultural. Os alunos, nessa sociedade de intensas transformações, precisam de uma educação que favoreça neles uma leitura crítica destas com vistas a uma atuante participação em todas as esferas sociais. (LIBÂNEO, 1994).

Parafraseando Libâneo (1994), vivemos, hoje, numa sociedade que exige maior competência reflexiva, interação crítica, conjugação da escola com outros universos culturais, além da capacidade de diálogo. E, inegavelmente, os fatores sociais desfavoráveis também estão implicados na gênese das dificuldades escolares.

Dessa forma, entendemos que esses fatores contribuem para a ampliação das funções da escola ao passo que estimula a busca por intervenções necessárias à melhoria do processo educativo, o que implica, nas palavras de Veiga (2003, p. 268), para ela:

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente.

Os alunos da EJA, assim como de outras modalidades de ensino, possuem em seu cerne especificidades próprias e diferenciadas das dos alunos que fazem parte da escola regular. Nesse sentido, conhecer o estudante da EJA, a nosso ver, contribuirá para que se entenda como se processa as atitudes dele frente à Matemática.

A nossa preocupação em investigar as atitudes dos alunos frente a Matemática advém de uma preocupação de grande parte dos educadores matemáticos – a de perceberem a necessidade de se trabalhar em suas aulas com problemas que mostrem a existência direta entre a escola e a vida (MOYSÉS, 1997, p. 60).

Salientamos, assim, a importância desse estudo e acreditamos que essa investigação contribuirá para a formação do estudante da EJA, na medida em que possibilitará reflexões por parte de todos os atores envolvidos com essa modalidade de ensino, dando acesso a um repensar da prática pedagógica do professor.

Dessa forma, permitirá que os sujeitos envolvidos na construção de uma educação voltada para jovens e adultos exerçam um papel mais atuante, criativo, reflexivo, comprometido com uma educação que se preocupe em alfabetizar politicamente, construir cidadãos, dar noções de justiça, conscientizar o aluno do seu papel na sociedade, como agentes de direitos e deveres.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Investigar as atitudes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Duarte da Silveira, do Município de João Pessoa, na Paraíba, frente à Matemática.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar o aluno da EJA, da Escola Duarte da Silveira, do Município de João Pessoa, na Paraíba, quanto à faixa etária, sexo, origem rural ou urbana, aspectos socioeconômicos, condição ou não de trabalhador;
- Analisar a trajetória escolar dos alunos, quanto aos motivos que os levaram a parar de estudar, os motivos que os levaram a voltar e as dificuldades encontradas nessa trajetória;
- Analisar a relação dos alunos da EJA com a Matemática, desde sua importância até a sua aplicabilidade.
- Compreender o papel do aluno de Matemática no processo de aprendizagem, em especial na EJA.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, contemplamos o processo de consolidação e da normatização da Educação de Jovens e Adultos, no contexto da educação brasileira. Para tanto, é imprescindível abordarmos o perfil dos alunos desta modalidade de ensino, as orientações curriculares que versam sobre a EJA, as relações entre o ensino da Matemática e a EJA, bem como as relações entre os alunos da EJA e a Matemática.

O presente capítulo está organizado em cinco partes assim distribuídas: **2.1 Histórico da EJA no Brasil; 2.2 Perfil do aluno da EJA; 2.3 Orientações Curriculares da EJA; 2.4 O ensino da Matemática e a EJA; 2.5 As atitudes dos alunos da EJA frente à Matemática.**

2.1 Histórico da EJA no Brasil

Em 1824 com a Constituição Imperial, garantiu-se aos cidadãos a instrução primária gratuita. Entretanto, esse conhecimento era privilégio às pessoas livres, saídas das elites que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou nas funções direcionadas a política e a forma de governo da época. A educação do povo não era sentida como uma necessidade social e econômica, o que acabava por formar o povo num contingente relativamente grande de indivíduos mais ou menos desocupados, de vida incerta e aleatória (PAIVA, 1987).

Percebe-se que a EJA não é algo recentemente implantado no nosso país, pois desde o período colonial a educação voltava-se apenas para a população adulta que necessitava ser catequizada para as causas da santa fé. A expulsão dos jesuítas, ocorrida no século XVIII, atrapalhou muito o ensino até então estabelecido. Novas metas sobre ações voltadas para a EJA só ocorreram na época do Imperialismo. A Constituição Imperial, de 1842, assegurava para todos os cidadãos o ensino primário gratuito. Contudo, o título de cidadania era alocado às pessoas livres, saídas das elites que poderiam tomar cargos na burocracia imperial ou no cumprimento de funções ligadas a política e Império.

A Educação de Jovens e Adultos, tem se apresentado, em nosso país, de formas variadas ao longo do tempo, por estar estreitamente ligada às transformações sociais ocorridas nos diferentes momentos históricos do nosso país.

No período que compreende 1900 até 1930, o crescimento demográfico, a presença dos imigrantes, o surto econômico provocado pelo café e a expansão urbano-industrial são acompanhados pelo alargamento de medidas na área educacional. As realizações convergem para o desenvolvimento e nacionalização da educação popular, com vistas à extinção do analfabetismo e ao “abrasileiramento do brasileiro”. Direccionam-se esforços na expansão quantitativa de escolas preliminares, noturnas, isoladas (rurais e urbanas) e profissionais (ROMANELLI, 2000).

A educação básica de adultos ganhou espaço através da história da educação no Brasil, em 1930. Contemplam-se, neste período, grandes transformações de firmamento do ensino. Verifica-se o desenvolvimento do setor industrial e a migração da população para os centros urbanos. Com o ensino gratuito estimulado pelo governo federal, projetam-se diretrizes educacionais para todo país. Uma educação para todos era a intencionalidade do governo.

Na Constituição de 1934, estabeleceu-se a criação de um Plano Nacional de Educação, que sinalizava, pela primeira vez, a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta do ensino primário geral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos.

O processo histórico da educação é incorporado no modelo brasileiro de ensino como um todo. As transformações recorrentes das necessidades culturais e temporais e de grandes reflexões começam a permear os ideais de educação como direito de todos.

Diversificar era a palavra de ordem, governos e professores internalizam visões diferentes no intuito de beneficiar todas as camadas sociais. Na tentativa de organizar um método de se trabalhar a realidade de vida, disponibilizando estratégias de transpor os conteúdos educacionais mais significativos, construindo assim uma educação construtivista.

Ainda no Brasil-Império, inicia-se a abertura de escolas no período noturno, dando acesso, assim, ao meio escolar a quem mais precisa, com pouca fundamentação e espaço curto de tempo. Em plena revolução de 1930, era interesse, do governo, alfabetizar os menos favorecidos, porém com receio na formação crítica do indivíduo com vistas a dirimir qualquer possibilidade de oposição ao sistema. (ROMANELLI, 2000)

A década de 40 foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que, acabaram por ampliar a Educação de Jovens e Adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário – FINEP; a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP; o Ensino Supletivo; o lançamento Campanha de Educação de Adolescentes de Adultos – CEAA – que tinha como primordial a elaboração de materiais didáticos para adultos, com intuito que a forma de ensinar possibilite o acesso a um ensino de qualidade.

Gadotti e Romão (2010) corroboram quando dizem que, a formação educacional de adultos é consequência da escola formal, abrangendo a zona rural, que principalmente é incumbida em trabalhar com os alunos adultos. A questão educacional fica aberta à vontade própria, não restringindo esse acesso e sim, de fato e verdade, aqueles que tinham vontade de vencer na vida.

Após a ditadura de 1945, era Vargas, dá-se a culminância da explosão política e a sociedade passa por crises. Os adultos analfabetos eram motivos de críticas, por acharem que o ensino não teria qualidade. A luta por uma educação de qualidade e para todos levou a educação de adultos a ganhar força e destaque na sociedade.

Em 1947, o MEC promoveu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Tal campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva (alfabetização de grande parte da população) e os planos de ação em profundidade (capacitação profissional e atuação junto à comunidade). Tinha o objetivo para além de alfabetizar, havia a preocupação maior com o aprofundamento do trabalho educativo.

Em 1947, lança-se a campanha nacional do povo voltada para a educação, tinha uma divisão clara que previa a alfabetização em três meses e em segundo plano, uma ação direcionada a capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário.

Na década de 1950, a chegada da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA – marca uma etapa na alfabetização de adultos. Porém, foi verificado não só que a educação de adultos era suficiente, mas, teria que dar prioridades às séries iniciais e aos fatores sociais, e ainda, abordar alterações nas condições de vida da população.

A década de 1960, trouxe à Educação de Jovens e Adultos, momentos de avanços e retrocessos, dentre os quais, destacam-se: avanço com o impulso nas

campanhas de educação de adultos, no momento em que a Igreja unia-se ao Estado; e, retrocesso, com o Golpe Militar, de 1964, numa forma de desarticulação de fortalecimento de uma educação popular. Nesta mesma década, não podemos deixar de evidenciar o trabalho do saudoso Paulo Freire que foi a criação do método de alfabetização de adultos que leva seu nome. Tal método tem como proposta “alfabetizar para libertar”. Paulo Freire (1981) propõe uma educação que favoreça ao educando passar da “consciência ingênua” a “consciência crítica”. O ideário freireano sobre educação, portanto, revela a preocupação com o educando que seja capaz de “se fazer sujeito”. O fio condutor das obras de Freire é o “despertar para a possibilidade de mudança do mundo” e, para ele, esse despertar só se impulsiona através de uma prática educativa dialógica, que considere, essencialmente, a realidade do educando.

No ano de 1970, com a chegada do MOBRAL, desenvolve-se o processo de alfabetização em todo o país o que vem a diversificar a sua atuação. Neste mesmo período, surgem outros programas como o Programa de Educação Total – PEI – o mesmo era remetido ao antigo modelo do ensino primário ou para os recém-analfabetos, como também, aos analfabetos funcionais, aqueles que não detinham a leitura e a escrita.

O modelo tradicionalista deixa de existir a partir de 1980 e 1990. Surgem novos educadores que tendem a buscar novas propostas de ensino. Nesta perspectiva, o ensino mais qualificado passa a ser fator primordial para atender a população. Com a falta de modelos políticos direcionados para esses jovens e adultos, a década de 1990 não foi muito benéfica, chegando até mesmo a contribuir para o fechamento da Fundação Educar. Neste contexto, passa a existir um distanciamento político, porém, alguns Estados e municípios exercem o papel de assumir a responsabilidade de oferecer aos integrantes de EJA uma educação de qualidade.

A educação voltada para jovens e adultos passa a ser um direito instituído com o Parecer 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. A Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), teve aprovados o Parecer CEB nº 4 em 29 de janeiro de 1998 e o Parecer CEB nº 15 de 1º de junho de 1998 e de cujas homologações resultaram também as respectivas Resoluções CEB nº 2 de 15/4 e CEB nº 3 de 23/6, ambas de 1998. O primeiro conjunto versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Ensino Fundamental e o segundo sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Isto significou que, do ponto de vista da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Câmara de Educação Básica respondia à sua atribuição de *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto* (art. 9º § 1º , c da lei n. 4.024/61, com a versão dada pela Lei n. 9.131/95). Logicamente estas diretrizes se estenderiam e passariam a vigor para **a educação de jovens e adultos (EJA), objeto do presente parecer**. A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento conseqüente.

O MEC, a partir de 2003 anuncia que a prioridade de gerenciar a alfabetização de jovens e adultos fica a critério do Governo Federal. Cria-se então a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, tida como meta erradicar o analfabetismo durante o governo de Lula. No mesmo ano, lança-se o programa Brasil Alfabetizado, trabalhando assim e, em contrapartida e culminância com as instituições de ensino superior, órgãos estaduais e municipais e organizações sem fins lucrativos envolvidas no processo de alfabetização.

2.2 Perfil do aluno da EJA

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, sempre fora destinada às camadas mais populares da população – jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos.

Nesse sentido, Fonseca (1999, p. 45) ao citar Paiva diz que, este

analisa o modo como todos os países, em especial os mais pobres, incorporam esses paradigmas, a partir da constatação de que o custo da não-universalização das oportunidades de educação básica ou da cobertura universal ineficaz tornou-se demasiado elevado.

Na história da educação brasileira, essa modalidade de ensino representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à escolarização em tempo regular.

A falta ou falha no acesso à escolarização acaba por expropriar dos jovens e adultos, direitos tão fundamentais quanto à educação/escolarização. Dentre outros

danos trazidos pela falta/falha da escolarização, podemos destacar o acesso, colocação e até mesmo a permanência destes sujeitos no mercado de trabalho. É lugar-comum afirmar, inclusive, que, o trabalho tem papel fundamental na vida desses alunos, particularmente, por sua condição social.

A retomada dos estudos desses alunos pode promover a elevação da auto-estima, uma vez que, estes começam a sair da situação de exclusão social causada pelo fracasso escolar. Para nós, a retomada aos estudos, tende a possibilitar ao aluno da EJA, a aquisição do conhecimento, uma vez que acreditamos que, esta aquisição advém, sobretudo, da interação social.

Moyisés (1997, p. 18), ao tratar a auto-estima, sinaliza que:

O sentimento de valor que acompanha essa percepção que temos de nós próprios se constitui na nossa autoestima. Ou seja, ela é a resposta no plano afetivo de um processo originado no plano cognitivo. É a avaliação daquilo que sabemos a nosso respeito: gosto de ser assim ou não?

Nessa perspectiva Oliveira (1999, p.1) pontua:

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

Estudos de Maria Conceição Fonseca (1999) mostram que os alunos, ao buscarem os Programas de Educação de Jovens e Adultos, querem o conhecimento escolar, da mesma forma e com os mesmos conteúdos aos quais não tiveram acesso em etapas anteriores. Dessa maneira, se muitos alunos abandonaram o ensino regular em função de seu desempenho em Matemática, ao resgatarem seus estudos e se depararem com os mesmos conteúdos, ensinados da mesma forma, tendem a se evadir novamente.

A escola procura suprir lacunas referentes ao aluno de EJA para concluir mais rápido os seus estudos. Esta compreensão acerca da Educação de Jovens e Adultos, centrada em aligeiramento do processo escolar, se identifica com uma

educação de natureza essencialmente supletiva que, em tempo reduzido deve suprir tudo aquilo que deveria ter sido ensinado/aprendido em um outro momento (FONSECA, 1999).

2.3 Orientações curriculares da EJA

A Educação de Jovens e Adultos, ao considerar a necessidade de atender a população que não teve o direito ao processo de escolarização, ao longo de sua vida, traz em suas orientações propostas coerentes com a realidade dos jovens e adultos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em relação à Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37 e 38 estão elencados: oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. A lei supracitada enfatiza que o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

As Diretrizes Curriculares Nacionais abrangem os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDBEN 9394/96.

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos (modalidade da Educação Básica) considera entre outras: as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias desse alunado. Além disso, considera: 1. o princípio da equidade; 2. o princípio da diferença; 3. o princípio da proporcionalidade; 4. a proposição de modelo pedagógico próprio.

O Parecer nº 11/2000 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, remete-se às diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e Ensino Médio já homologadas e contém, além da introdução, os seguintes tópicos: fundamentos e funções, bases legais das diretrizes curriculares nacionais da EJA (bases histórico-legais e atuais), educação de jovens e adultos—hoje (cursos de EJA, exames supletivos, cursos a distância e no exterior, plano nacional de educação), bases histórico-sociais da EJA, iniciativas públicas e privadas, indicadores estatísticos da EJA.

É importante reiterar que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semi-presencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente. Estas diretrizes compreendem, pois, *a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (art. 1º, § 1º da LDB).*

Isto não impede, porém, que as diretrizes sirvam como um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação no sentido largo definido no caput do art. 1º da LDB e que não visem certificados oficiais de conclusão de estudos ou de etapas da educação escolar propriamente dita. (BRASIL, 2000).

2. 4 O ensino de Matemática e a EJA

Historicamente, segundo relatos de diversos autores, um dos fatores para a retomada dos estudos contempla uma sede de saber, e este saber, predominaria os domínios de conceitos e procedimentos da Matemática. Esse conhecimento matemático, que versa na utilização de parâmetros lógicos ou estéticos, trará ao utilizador desta ferramenta a possibilidade de resolução de problemas, em situações da vida pessoal, social ou profissional.

A Matemática não se limita na resolução de problemas e na utilização de algoritmos, no caso do ensino do EJA, os alunos são detentores de saberes. Os mesmo, não vêm a escola para o aprendizado puro e simplesmente da sua aplicação direta, mas sim, como relacionar esses conhecimentos nas questões da vida. (CARRAHER *et al*, 1998)

Trabalhar com a leitura de mundo é característica do universo de EJA, onde as vivências profissional, social e pessoal integram a construção do saber. Nesse sentido, Cardoso (2000) nos diz que, para os alunos em geral, sobretudo para os alunos de EJA, a Educação Matemática deve, pois, ser pensada como contribuição para as práticas de leitura.

Verificamos então, que estas leituras serviram como agentes transformadores desses sujeitos de EJA, abrindo os horizontes do saber e aproximando o mundo do conhecimento.

2.5 As atitudes dos alunos da EJA frente à Matemática

As novas concepções do ensino apontam à inadequação de métodos unicamente expositivos, que reduzem os papéis, tanto do professor, quanto do aluno, a meros transmissores e receptores de conteúdos. As dificuldades atuais do ensino de Matemática nada mais são que resquícios históricos de uma educação verticalizada, fundamentada num processo de memorização, onde residia a idéia de que o sucesso em Matemática representava igual sucesso em outras áreas do conhecimento, além da idéia utilitarista: a Matemática deveria ser apreendida de modo que o indivíduo pudesse utilizá-la no seu cotidiano como uma ferramenta de auxílio aos estudos das outras ciências (AZEREDO, 2003).

Há que se apontar para um quadro de carência praticamente generalizado no contexto educacional brasileiro: a necessidade de repensar a Educação Matemática no sentido de uma orientação pedagógica que possa conduzir o aluno a uma assimilação compreensiva dos conceitos fundamentais e de uma contextualização da aprendizagem matemática. Estas ideias de contextualizar, historicizar e enredar teses centrais de um processo de formação de conceitos matemáticos se mostram presentes, de maneira pouco explícita, nas tentativas de renovação do ensino da matemática do contexto brasileiro. (MIGUEL, 2004)

Importante ressaltar que, no ensino de Matemática, da Educação de Jovens e Adultos, apesar de os discursos dos alunos girarem em torno de termos relacionados à sua dificuldade de assimilação dos conteúdos matemáticos – como: disciplina chata, maçante, difícil – é lugar-comum afirmar que, não se houve discursos que sinalizem para a Matemática como uma disciplina dispensável.

A busca do sentido do ensinar e aprender Matemática remete às questões de significação da Matemática que é ensinada e aprendida. Acreditamos, pois, que o sentido é construído ao passo que a rede de significados ganha corpo, substância, profundidade. A busca do sentido do ensinar-e-aprender Matemática será, pois, um a busca de acessar, reconstituir, tornar robustos, mas também flexíveis, os significados da Matemática que é ensinada-e-aprendida (FONSECA, 2007).

Seja na condição de aluno, seja na condição de professor, somos sujeitos da experiência e, por isso, portadores de angústias e expectativas. E, por mais que nossas realidades sejam distintas, encontramos sempre um ponto em comum: a exclusão a que a Matemática acaba submetendo os indivíduos, independente do seu grau de escolaridade e a despeito das crescentes discussões entre os profissionais da área e do surgimento de novas propostas educacionais nesse campo.

Há que se ponderar que as mudanças nas práticas escolares só se consolidarão, portanto, quando o grupo constituído na escola tiver consciência da necessidade de mudança. O que mobiliza o grupo envolvido na renovação da prática pedagógica é o interesse pela transformação. A tomada de decisão pela tentativa de mudança buscará formas de superação das defasagens de formação através da leitura e reflexão sobre a prática docente, bem como do intercâmbio com outros grupos constituídos em outras instâncias, especialmente das universidades. (MIGUEL, 2004)

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para atender nossos objetivos adotaremos a análise do tipo quali-quantitativa, de forma que nos possibilite a interpretação de como as representações do ensino de Matemática, na Educação de Jovens e Adultos, se estruturam.

Dessa forma, este capítulo trará as considerações metodológicas por nós adotadas no decorrer da pesquisa, de forma a privilegiar os pressupostos metodológicos que a embasam. Privilegiaremos, também aqui, os sujeitos que são nosso objeto de estudo, bem como o instrumento por nós utilizado e a forma de análise. O presente capítulo está organizado em seis partes assim distribuídas: **3.1 Tipo de Estudo; 3.2 Local de Estudo; 3.3 Instrumento.**

3.1 Tipo de estudo

Nesta pesquisa, optamos pelo enfoque quali-quantitativo, o que nos possibilitou uma maior descrição das informações. Objetivando analisar o perfil dos estudantes da EJA e realizar descrições específicas entre os grupos e objetos de estudo, escolhemos duas turmas de EJA da Escola Duarte da Silveira, do município de João Pessoa, no Estado da Paraíba, no mês de outubro de 2010.

De acordo com Polit, Beck e Hungler (2004), essa junção metodológica permite reforçar a credibilidade dos resultados. Desse modo, a triangulação criteriosa da abordagem quantitativa e qualitativa, possui muitas vantagens, dentre outras, a de que elas são complementares, representando palavras e números, as duas linguagens fundamentais, da comunicação humana.

Para Minayo (2003), a concepção de pesquisa qualitativa baseia-se na ideia de que há sempre um aspecto subjetivo no conhecimento produzido. Isso tem sido reforçado também em Flick (2004), considerando que, em pesquisa qualitativa, os critérios centrais consistem em determinar se as descobertas são embasadas em material empírico e se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados ao objeto em estudo. A relevância das descobertas e a reflexibilidade dos procedimentos são critérios adicionais. Esse mesmo autor diz que a pesquisa

qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades dos sujeitos em seus contextos locais.

Buscamos desenvolver uma pesquisa de ordem descritiva e analítica, porque os dados são observados, classificados, analisados e interpretados, estabelecendo-se relações entre eles.

O presente estudo é do tipo descritivo que está embasado em Gil (2002). Para este autor, este tipo de estudo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou então o estabelecimento de relação entre variáveis. Tal estudo, segundo Gil (2002), tem como uma das principais características a aplicação de questionário ou observação sistemática como técnica padronizada de coleta de dados.

3.2 Local de estudo

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal Duarte da Silveira, localizada no bairro Costa e Silva, na cidade de João Pessoa, na Paraíba. A escolha desta unidade de ensino deve-se ao fato de nós pesquisadores fazermos parte da equipe docente desta que trabalha também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O grupo participante de estudo foi composto por duas turmas da EJA, perfazendo um total de 29 estudantes, distribuídos da seguinte forma: a primeira turma do Ciclo IV A na modalidade Jovens e Adultos com 8 estudantes, e a segunda turma do Ciclo IV B na modalidade Jovens e Adultos com 21 estudantes.

A escolha das turmas ocorreu de forma intencional e por conveniência e, para tanto, recorreremos a Polit, Beck e Hungler (2004). Tais autores falam que a amostra intencional tem origem na crença de que os conhecimentos de um pesquisador acerca do grupo pesquisado podem ser usados para selecionar os casos que serão incorporados na amostra; e a amostra por conveniência favorece o uso das pessoas de maneira adequada e como mais disponibilidade no momento da pesquisa.

A seleção dos atores envolvidos na pesquisa atendeu os seguintes critérios de inclusão: turmas do EJA, de turnos iguais, ou seja, a mudança se deu pelas diferentes salas de aulas com séries diferentes Ciclo III e Ciclo IV.

Para realizar a coleta do material empírico, contactamos, verbalmente, a direção da unidade de ensino, envolvida em setembro de 2010, para solicitar autorização na realização do presente estudo. Também mantivemos contato com a coordenação pedagógica dos cursos, momento em que explanamos os objetivos deste e marcamos data e horário para aplicação do instrumento. Posteriormente, comunicamos aos estudantes nosso objetivo e os convidamos para participar da pesquisa. Ao término da pesquisa solicitamos, por escrito, autorização à Direção Geral da unidade de ensino envolvida no estudo para divulgarmos nessa monografia o nome da mesma.

3.3 Instrumento

Em nossa pesquisa, o instrumento de investigação utilizado na coleta de dados foi o questionário. Para Lakatos e Marconi (2003) esse tipo de instrumento de investigação oferece a possibilidade de trabalhar com um maior número de participantes, obter maior quantidade de dados, anonimato dos participantes, além de facilitar maior liberdade nas respostas, entre outros. Moroz e Gianfaladoni (2002) corroboram na utilização de questionário como técnica de coleta de dados. Para as autoras, o questionário é um instrumento com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção do pesquisador.

Neste sentido, Cervo e Bervian (2002) concebem o questionário como uma técnica em que as questões devem conduzir as respostas sem interpretação dúbia e a seleção de perguntas a serem propostas deve ocorrer de forma a atender os objetivos do estudo, ou seja, com isso, reforça a idéia de neutralidade do pesquisador.

Antes da coleta de dados propriamente dita, realizamos o pré-teste do questionário aplicando-o a um grupo de 05 estudantes, também do EJA, do curso regular noturno de ensino presencial, do colégio Municipal Duarte da Silveira, com intuito de testar e validar o instrumento.

Em Lakatos e Marconi (2003) a finalidade do estudo piloto e testagem do instrumento de coleta de dados devem ocorrer para a constatação de possíveis falhas e para a solução destas. Ainda segundo os autores, no pré-teste verificamos no questionário três elementos: a fidedignidade, a validade e a operatividade.

Após a aplicação do pré-teste alguns ajustes foram feitos para que o mesmo fosse aplicado às turmas objeto de estudo.

O questionário constou de perguntas fechadas e abertas e, para tanto, recorreremos a Polit; Beck; Hungler (2004, p. 254). Para eles, as questões fechadas “são aquelas em que as alternativas de respostas são especificadas pelo pesquisador com a finalidade de garantir a comparação das respostas e facilitar a análise” enquanto que as perguntas abertas permitem ao participante responder as questões com suas próprias palavras.

A primeira parte do instrumento aplicado constava com perguntas abertas e fechadas com 06 itens referentes a idade, ao sexo, se trabalha, qual a profissão, qual o valor que mais se aproxima do seu salário e a moradia.

Na segunda parte, as perguntas também fechadas e abertas com 05 itens referentes a se o estudante gostava de Matemática, se ele considerava a Matemática importante, se o estudante conseguia relacionar a Matemática que estuda na escola com as tarefas diárias ou com o seu trabalho, se o estudante acreditava que o professor poderia facilitar ou dificultar a aprendizagem em Matemática, e, o que o estudante achava que a Escola poderia fazer para melhorar a sua aprendizagem em Matemática.

Contemplando a terceira parte, também com perguntas fechadas e abertas compostas com 05 itens referentes a se o estudante já parou de estudar alguma vez, se sim, qual (is) o(s) motivo(s) que o(a) levou a parar de estudar e/ou qual(is) o(s) motivo(s) que o(a) levou a voltar a estudar, e se o aluno(a) encontrou dificuldade nesse retorno à sala de aula, já para a última pergunta questiona-se o que o aluno(a) espera para o futuro após o término dessa etapa escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo faremos uma descrição e análise dos dados coletados a partir de questionário aplicado. O qual está organizado da seguinte maneira: **4.1 análise das questões não enumeradas referentes ao perfil dos alunos questionados;** **4.2 análise das questões de 1 a 5;** e **4.3 análise das questões de 6 a 10.**

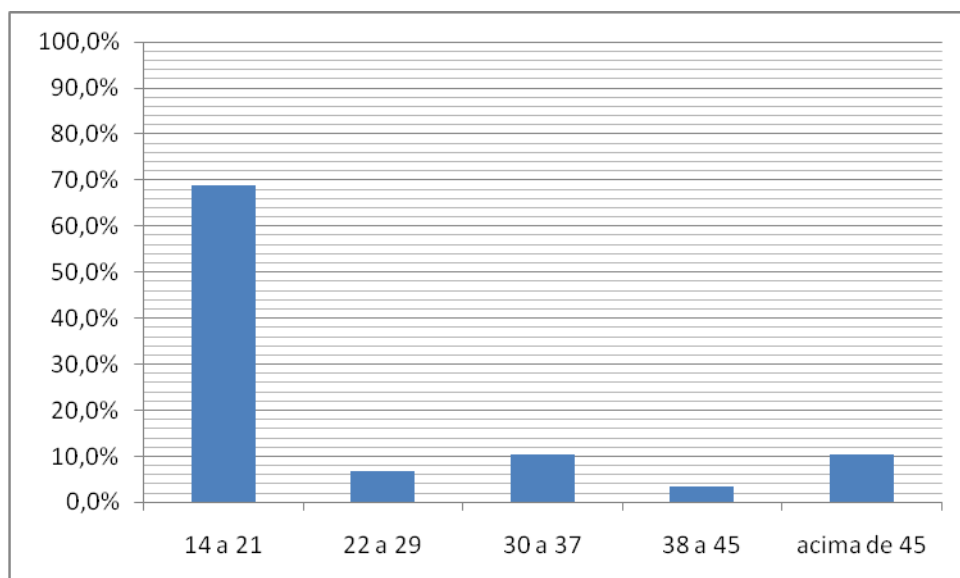
4.1 ANÁLISE DO PERFIL DOS SUJEITOS

Aqui faremos uma análise da primeira parte do questionário que se refere a informações pessoais dos alunos, que compreendeu seis questões: idade, sexo, se é trabalhador, profissão, salário e onde reside.

Os resultados estão apresentados abaixo na forma de gráfico.

A primeira questão diz respeito a idade dos alunos, o gráfico nos mostra os resultados obtidos.

Gráfico 1: Faixa Etária



A partir deste gráfico podemos perceber que 69% dos 29 alunos questionados apresentam idade entre 14 e 21 anos, esses números deixam bem evidente o que

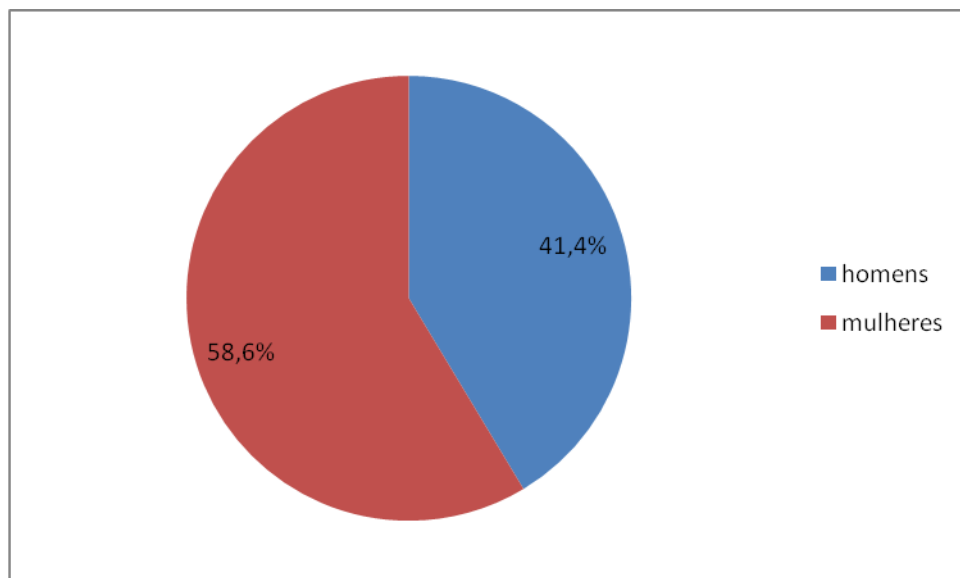
está acontecendo com as turmas de EJA, de um tempo pra cá, que é o processo de juvenilização, ou seja, os jovens vêm ocupando um espaço cada vez maior dentro das salas de aula da EJA.

Existem vários fatores que levam esses alunos procurarem a EJA cada vez mais cedo. A professora Maria Clara Di Pierro, em entrevista realizada em maio de 2000 e divulgada pelo site Portal do Saber esclarece que:

A EJA foi ficando cada vez mais juvenil. No passado, quando havia um contingente alto de população da zona rural chegando às cidades, essa modalidade teve a função de proporcionar o acesso à educação aos que nunca tiveram. Nos últimos 30 anos, prevaleceu a função de aceleração de estudos para jovens com defasagem na relação idade/série. Temos hoje, na EJA, uma população que foi fruto de processos de exclusão escolar: repetição, evasão, ingresso precoce no mundo do trabalho (DI PIERRO, 2010).

O segundo questionamento foi sobre o sexo, e o que encontramos é o que está exposto a seguir.

Gráfico 2: Sexo



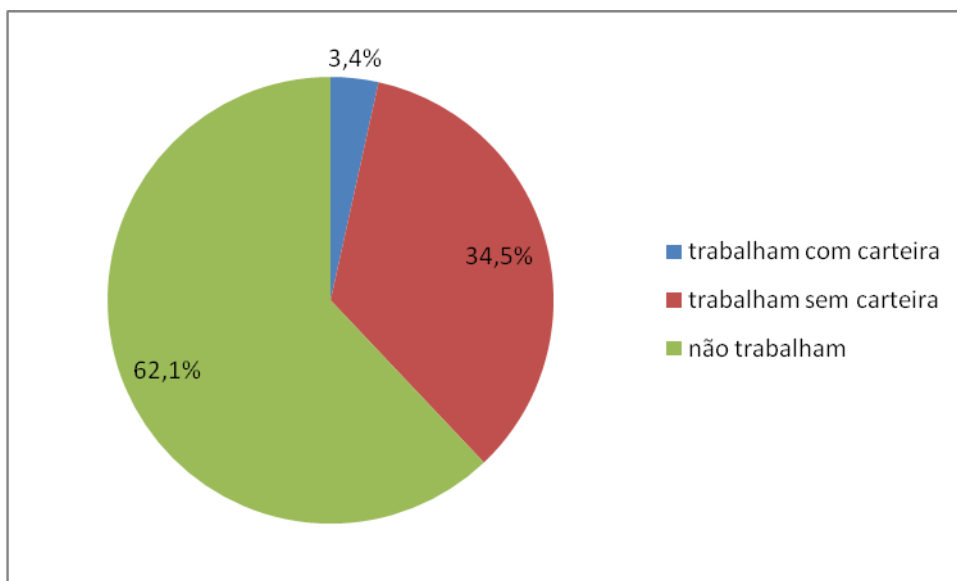
Evidenciamos que as mulheres ocupam um espaço maior entre o alunado e identificamos a partir dos questionários que todos os alunos com idade superior a 30 anos são do sexo feminino. De acordo com Nogueira (2003, p. 70):

O que se pode perceber é que as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar uma situação histórica de desigualdade, na qual os índices de analfabetismo feminino sempre foram maiores do que os masculinos. Essa tendência à equiparação e à superação vem ocorrendo desde os anos de 1940, quando o país iniciou o processo de democratização do sistema de ensino.

De fato, unindo os nossos números com o que foi dito por Nogueira, podemos concluir que as mulheres estão sabendo aproveitar melhor a oportunidade de voltar a sala de aula, e esse aproveitamento não se reflete apenas em números, mas também pelo que temos presenciado no nosso dia-a-dia com essas alunas percebemos que a qualidade do processo ensino-aprendizagem tem atingido níveis satisfatórios.

No que diz respeito a questão do trabalho o gráfico 3 mostra o percentual de alunos trabalhadores ou não.

Gráfico 3: Trabalho



Percebe-se que a maioria dos alunos da EJA (62,1%) não são trabalhadores, isso talvez tenha a ver com o fato de termos tantos jovens nas salas de aula, fato esse que é exposto no primeiro gráfico que trata dessa questão sobre faixa etária.

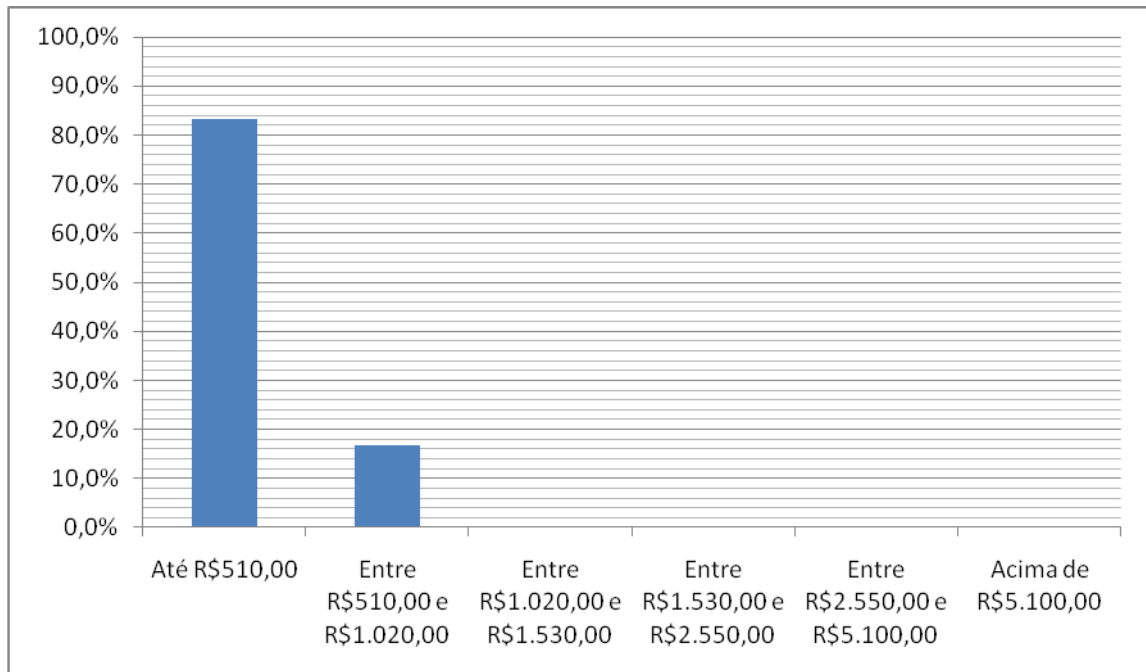
Outro ponto que destacamos é que quase a totalidade dos alunos que trabalham, e que representam 37,9% dos 29 alunos, trabalham na informalidade, ou seja, ainda não conseguiram um emprego com carteira assinada.

Em relação a profissão dessas pessoas, fizemos uma tabela para mostrar melhor as informações obtidas.

| Função da atividade | Número de alunos |
|---------------------------------------|------------------|
| Abatedor de frango | 2 |
| Alimentador de Produção | 1 |
| Auxiliar de cozinha | 1 |
| Auxiliar de serviços gerais | 3 |
| Entregador de feiras em um mercadinho | 1 |
| Marceneiro | 1 |
| Vendedor e/ou caixa de loja | 2 |
| Não trabalham | 18 |

Um outro ponto referente a atividade laboral, dos alunos sujeitos desse estudo, referia-se à questão salarial. Esses dados estão apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 4: Renda



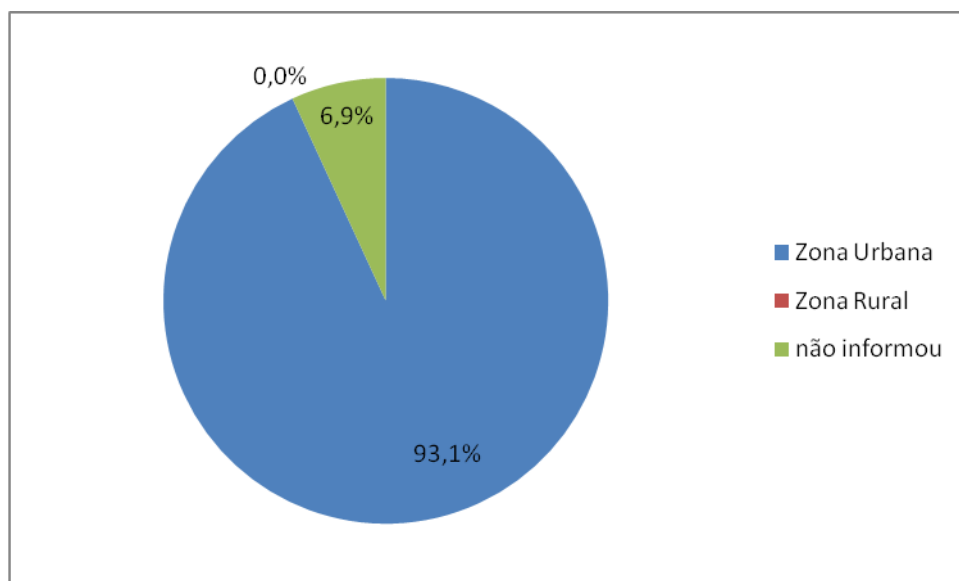
Dentre os trabalhadores é visível o fato de que sem escolaridade não se consegue bons salários, pois 83,3% dos que trabalham recebem até 1 salário

mínimo e apenas 16,7% recebem entre 1 e 2 salários mínimos, já acima de 2 salários não temos sequer um aluno.

Para fins deste trabalho, apesar de, o gráfico abaixo, citar a Zona Rural, ela não será contemplada.

A última questão, referente ao perfil desse alunado, diz respeito ao local da sua moradia, e o que encontramos é um percentual que se aproxima da totalidade 93,1% de alunos que moram na zona urbana, conforme vislumbramos no gráfico 5.

Gráfico 5: Moradia



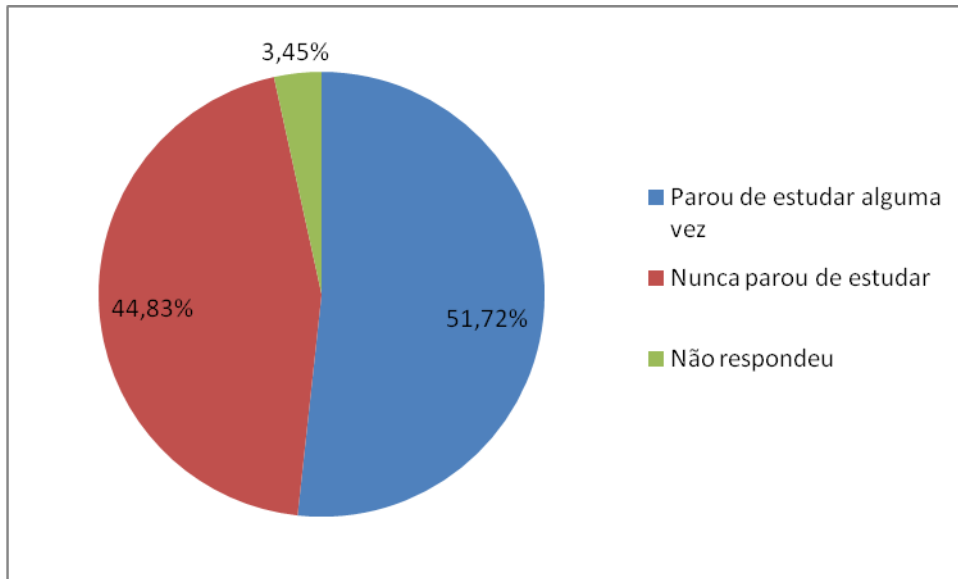
4.2 ANÁLISE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Neste momento analisaremos as questões que compõem a segunda parte do questionário e que tratam da vida escolar do aluno. Salientamos que nesta parte apresentaremos algumas respostas dadas pelos alunos que foram identificados como A1, A2, A3, ..., A28 e A29, já que os questionários foram respondidos sem a identificação dos mesmos.

Esta análise tem um tratamento quali-quantitativo, já que neste caso trabalhamos com dados percentuais e depoimentos dos alunos.

A primeira questão trata da interrupção dos estudos. O gráfico 6 apresenta o percentual de alunos que em algum momento tiveram de interromper seus estudos.

Gráfico 6: Percentual de alunos que interromperam seus estudos



Neste gráfico observa-se que 51,72% dos alunos já pararam de estudar alguma vez. Vimos Também que outros 44,83% nunca pararam de estudar e, além disso, tivemos 3,45% que não responderam a esse questionamento. Os 44,83% que disseram nunca terem parado de estudar não responderam a questão 2, 3 e 4 e apesar de se matricularem anualmente de forma ininterrupta, percebemos, diante da nossa vivência, que entre eles muitos se evadem da escola ou ficam retidos.

Percebemos um grande percentual de alunos que nunca pararam de estudar, o que vai ao encontro do fenômeno de juvenilização que, segundo Carvalho (2009) é agravado pelas “deficiências do sistema de ensino regular público, como a evasão, repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série, a possibilidade de aceleração de estudos (como o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio) e a necessidade do emprego. Fatores esses que, segunda a autora contribuem para a migração dos jovens à EJA.

Em relação aos 51,72% (15 alunos) que disseram já terem parado de estudar esses eventos acontecem muito por causa do desinteresse ou dos problemas pessoais enfrentados por eles, isso pode ser percebido no relato de alguns deles ao responderem a questão 2 que se refere aos motivos que os levam a parar de estudar.

Com relação a questão 2, que pretendia identificar os motivos que levaram esses alunos a interromperem seus estudos, foram apresentadas algumas

justificativas, nas quais identificamos três categorias: **desinteresse, dificuldade para estudar e questões pessoais.**

Na categoria desinteresse incluímos os alunos que apresentaram motivações espontâneas para largar os estudos, como as do tipo, não querer mais estudar ou bagunçar em sala de aula, tais justificativas apresentaram-se nas seguintes frases:

A2: *“o disinteres sem vontade de estuda”*

A3: *“Por que não quis estuda mais”*

Na categoria dificuldade para estudar incluímos os alunos que disseram ter complicações para entender o assunto.

A1: *“porque eu não tinha tempo porque eu achei muito difícil de estudar”*

Na categoria questões pessoais incluímos os alunos que apresentaram algum motivo que os levaram a decidir pela interrupção dos estudos.

A4: *“Eu parei porque engravideu as 17 anos e não tinha com quem deixa minha filha”*

A13: *“era músico parei por causa do show e ensaio”*

A19: *“Por que, chego muito cansada do trabalho e tem outras coisas...”*

A partir dos dados acima percebemos que o índice de alunos que interromperam os estudos é alto (51,72%) e que além de provocar uma parada nos estudos esses motivos podem impossibilitar ou atrasar muito o retorno a sala de aula.

É a respeito deste retorno que vamos falar na questão 3 que trata do motivo que levou cada um a voltar a estudar.

Nesta questão os alunos apresentaram justificativas para esse retorno a sala de aula e dentre as justificativas apresentadas identificamos quatro categorias: bolsa família, conquista pessoal, incentivo de familiares e trabalho.

Na categoria bolsa família, encontramos alunos que justificaram terem retornado por causa desse programa, mas que não é uma justificativa tão forte entre aqueles que já abandonaram os estudos. Na verdade, dentro do que presenciamos na escola, a maioria dos alunos não interrompem os estudos quando possuem este incentivo, temendo serem desligados do programa. Vejamos uma das justificativas apresentadas:

A18: *“por causa da bolsa família, e porque é muito bom você hoje ter seus estudos completo.”*

Na categoria conquista pessoal incluímos os alunos que disseram ter voltado às aulas para atingir metas individuais:

A11: *“Meus filhos todos casado e eu mim aposentei.*

E era meu sonho sabe escrever e ler corretamente”

Na categoria incentivo de familiares incluímos os alunos que apontaram os familiares como principais motivadores do seu retorno a sala de aula.

A2: *“o meu pai me encentivano eu pencei e vi que não era certo para de estuda”*

A12: *“eu voltei a estudar porque minha mãe e meus amigos me ensitivaro pra eu vim estudar*

ai eu voltei para estudar”

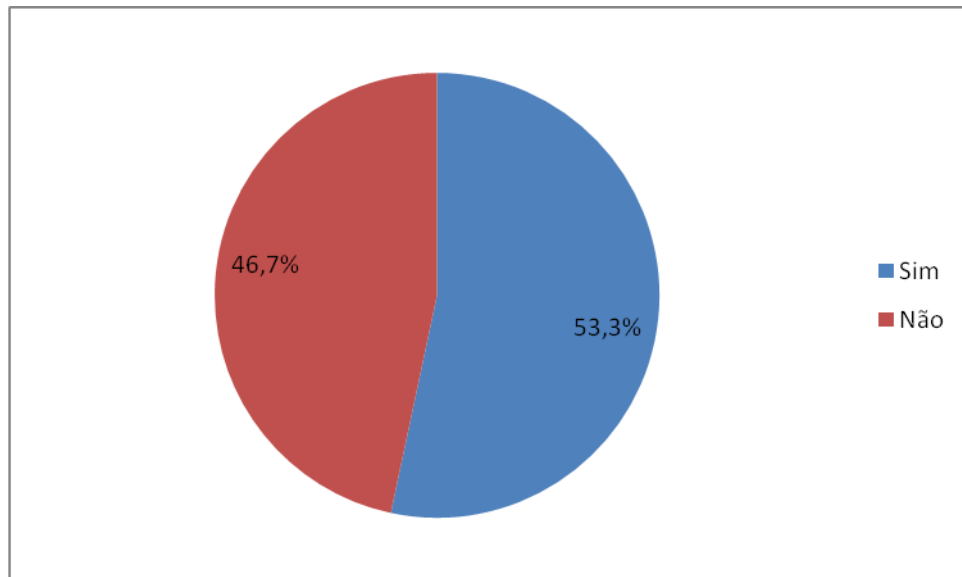
Na categoria trabalho incluímos os alunos que, na busca por um emprego ou melhoria salarial, esbarram na questão da formação e nestes casos voltam à escola em busca do certificado. Verificamos algumas falas que justificam essas essa categoria:

A4: *“Eu voltei a estudar porque quando foi a uma entrevista de emprego foi desclassificada porque eu não tinha concluido o meus estudos . ai eu não fique trabalhando”*

A23: *“porque eu vi que nos dias de hoje o que vale é o estudo mais ainda não consegue um trabalho de carteira assinada”*

Entretanto, o caminho de volta não é tão simples e muitos alunos acabam sentindo dificuldade nesse momento. A partir dessa realidade colocamos a questão 4 que questiona se o aluno encontrou alguma dificuldade no retorno a sala de aula. O gráfico 7 apresenta a quantidade de alunos que demonstraram ou não terem tido dificuldade nesse retorno.

Gráfico 7: Dificuldades de aprendizagem na volta a sala de aula



Daqueles alunos que tiveram que retornar a sala de aula 46,7% declararam não terem tido dificuldade, mas 53,3% declararam que sim.

As justificativas apresentadas pelos que tiveram dificuldades foram divididas em duas categorias: dificuldades pela idade e dificuldades pelo tempo fora de sala de aula.

Na categoria dificuldades pela idade incluímos os alunos que apontam a idade avançada como um limitador e por isso apresentam dificuldades de aprendizagem. Notamos esse fato na seguinte fala:

A19: *“Sim é muito dificio porque eu estou mais velha”*

Segundo Oliveira (1999) os jovens e adultos chamam para si a responsabilidade orgânica para eventuais dificuldades no aprendizado. A autora defende que o que determina o nível de competência cognitiva não é tanto a idade em si mesma, mas fatores como: nível da saúde, nível educativo e cultural; experiência profissional e tônus vital. Argumentos como “burro velho não puxa carga” no sentido de dizer que a idade avançada impede alguém de aprender demonstra claramente um estigma que se encontra em muitos alunos da EJA que têm idade superior a 40 anos.

Na categoria dificuldades pelo tempo fora de sala de aula incluímos os alunos que justificam o tempo ausente da escola como fator primordial por estarem

enfrentando dificuldades nesse retorno.

A20: *“Sim pois 5 anos sem estar na sala de aula”*

A23: *“acho que sim por causa do tempo que passei sem estudar”*

Para encerrar este tópico falaremos sobre a questão 5 que se refere as expectativas desses alunos de EJA em relação ao futuro. Nesta questão, 2 alunos não responderam, os outros 27 tiveram suas respostas divididas em quatro categorias: ler e escrever bem, ter um futuro melhor, arrumar um emprego e ir para uma faculdade/universidade.

Na categoria ler e escrever bem incluímos os alunos que tem como objetivo adquirir uma boa leitura e escrita assim como também falar bem e corretamente.

A11: *“Sabe dialoga bem com as pessoas ter uma boa comunicação dirigido as palavra coreta e sabe escrever.”*

Na categoria ter um futuro melhor incluímos os alunos que, em suas justificativas, apresentaram o desejo de ter um futuro que lhes traga uma situação melhor que a vivenciada atualmente.

A8: *“Eu espero o futuro melhor em minha vida”*

A21: *“me forma e construir um futuro melhor”*

Na categoria arrumar um emprego incluímos os alunos que escreveram algo relacionado a possibilidade de, através dos estudos, alcançar um emprego que lhes dê a oportunidade de viver bem.

A2: *“aruma um bom enprego e ser felis”*

A9: *“Um bom emprego com carteira assinada e crescer junto com ele.”*

Na categoria ir para uma faculdade/universidade incluímos os alunos que buscam ampliar seus conhecimentos ingressando em alguma faculdade ou universidade.

A13: *“espero fazer faculdade de musica”*

A15: *“fazer uma falcudade, e mim formar em pedagojia”*

Percebemos, dentro do nosso cotidiano escolar e em algumas falas apresentadas que, mesmo nas camadas menos favorecidas da sociedade, as pessoas têm o sonho de se formar, arrumar um emprego digno e dar condições melhores de vida para sua família. Percebemos essa realidade ao constatarmos que 19 dos 27 alunos, que corresponde a aproximadamente 70% colocam isso como perspectiva de futuro.

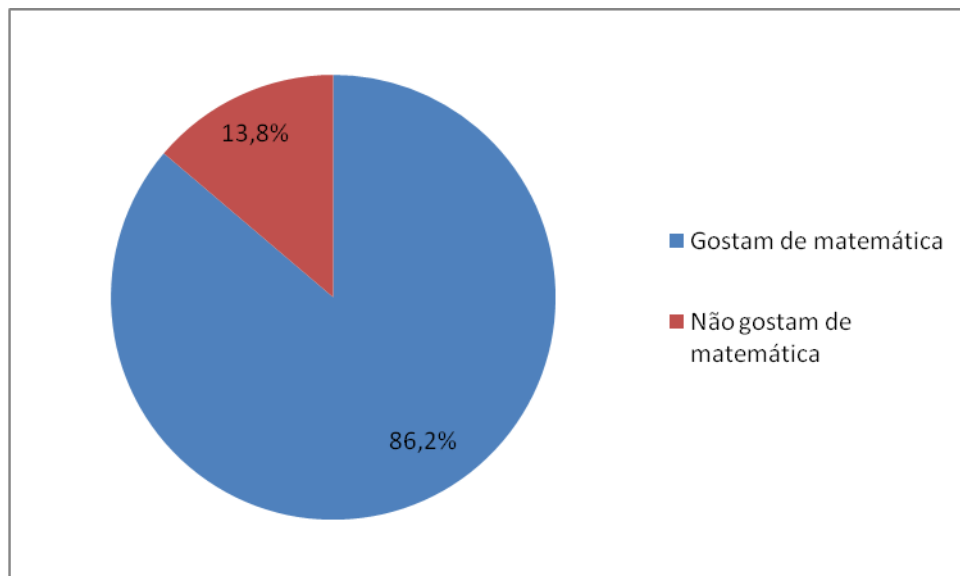
4.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO DO SUJEITO COM A MATEMÁTICA

Nesta ocasião, analisaremos as atitudes dos alunos da EJA com a Matemática, desde sua importância até a sua aplicação.

Aqui também faremos uma análise quali-quantitativa, já que continuaremos apresentando os dados estatísticos e relacionado com as declarações dos alunos.

Em primeiro lugar, vamos falar sobre a questão 6 que trata do gosto do aluno pela Matemática. Apresentamos a seguir um gráfico que trás informações sobre o quantitativo de alunos que gostam da Matemática.

Gráfico 8: O gosto pela matemática



É surpreendente encontrarmos nesta modalidade de ensino um número tão elevado de alunos que dizem gostar da Matemática, já que na questão 4 descobrimos que mais de 50% dos alunos diziam ter dificuldades com a Matemática. Mas o índice de 86,2% dos alunos que dizem gostar da disciplina nos mostrou um certo antagonismo, pois dentro de nossa prática docente vemos alunos declararem suas rejeições à matemática devido as dificuldades em conseguirem aprendê-la, o que não se detecta nesse grupo. Vejamos algumas considerações feitas pelos alunos que declararam gostar de matemática:

A6: “é bom saber de contas”

A12: “porque é uma matéria boa.”

A14: *“Por que não é muito difícil e faz nós quebramos a cabeça”*

A18: *“por quê você aprende a calcular os números e a matéria é boa.”*

A27: *“A matemática é a lógica de tudo o que nós fazemos”*

Diante desse sentimento pela disciplina, imaginamos estar diante de um motivo muito forte que pode ter contribuído para a permanência desse grupo em sala de aula, já que do contrário, quando o aluno enfrenta dificuldades e não tem simpatia pela disciplina o(a) aluno(a) tem mais um forte pretexto para abandonar os estudos.

Segundo Fonseca (1999, p. 37):

“[...] o ensino da Matemática poderá contribuir para um novo episódio de evasão da escola, na medida em que não consegue oferecer aos alunos e às alunas da EJA razões ou motivação para nela permanecerem e reproduz fórmulas de discriminação etária, cultural ou social para justificar insucessos dos processos de ensino-aprendizagem.”

Concordamos com Fonseca e acreditamos muito que o professor tem papel fundamental nesse processo, pois o fato do(a) aluno(a) gostar da matemática pode estar diretamente ligado a forma como o professor facilita o processo de aprendizagem.

Em segundo lugar falaremos sobre a questão 7 que se refere a importância da matemática. Neste ponto obtemos uma unanimidade, todos os alunos sem nenhuma exceção consideraram que a Matemática é importante, talvez esse resultado tão expressivo se deva ao fato das experiências de vida pelas quais muitos alunos já vivenciaram, como vemos nas seguintes declarações:

A9: *“É muito importante para varios tipos de profissões”*

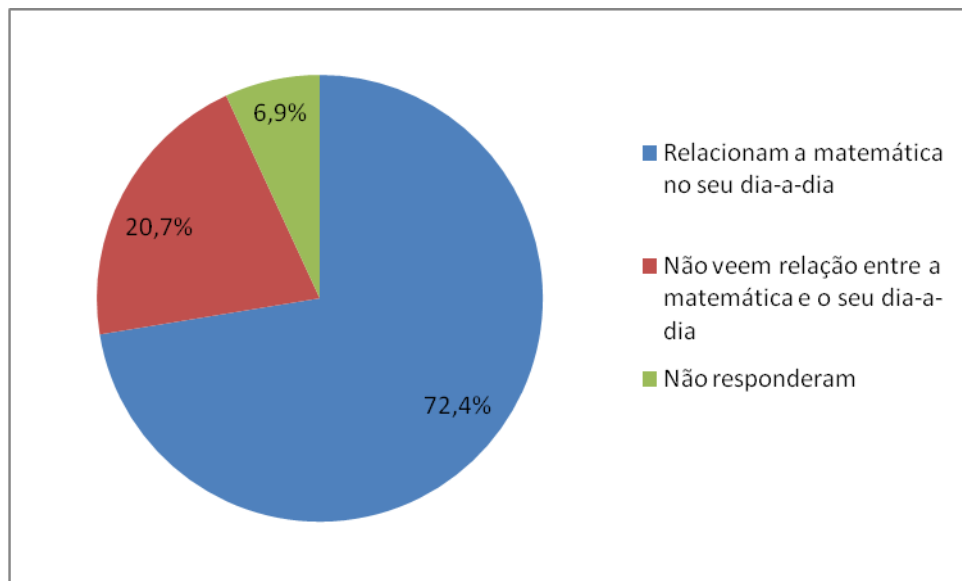
A21: *“porque é do nosso dia a dia”*

A23: *“Uso ela todos os dias”*

A28: *“tudo nós precisamos da matemática”*

Outra questão abordada, a de número 8, trata da relação da Matemática com o dia-a-dia neste caso vamos observar o gráfico 9.

Gráfico 9: A Matemática no dia-a-dia



Percebe-se que além dos 6,9% que não responderam, 20,7% acham que a matemática não está presente no seu cotidiano, mas 72,4% dos alunos conseguem enxergar a Matemática presente em suas vidas. Apresentamos a seguir algumas situações que os alunos que responderam que a Matemática tem a ver com o dia-a-dia colocaram como argumento:

A4: *“no meu fiteiro. quando vou compra”*

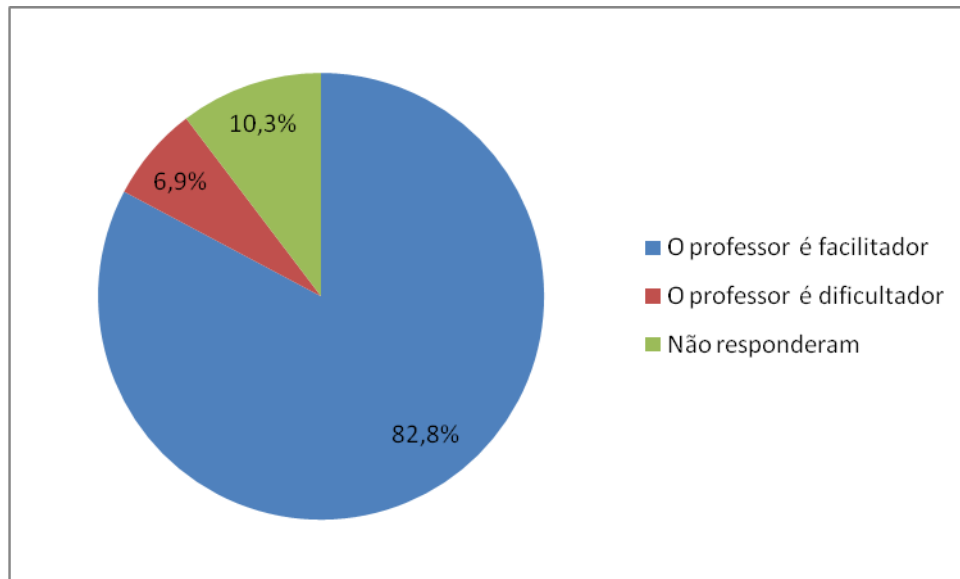
A13: *“Por que tenho que sabe os tempos da musica”*

A19: *“Em relação a dinheiro”*

A21: *“na hora de fecha o caixa”*

A questão 9 trata do professor como facilitador em sala. O gráfico 10 apresenta os dados quantitativos desse questionamento.

Gráfico 10: O papel do Professor do ponto de vista do aluno



Neste caso, 3 alunos não responderam, 2 responderam que o professor dificulta, mas não apresentaram justificativa plausível e 24 responderam que o professor é um facilitador. Esse resultado pode ser reflexo de uma idéia de que o professor ainda é aquele que tem o saber e apenas ele pode fazer com que os alunos aprendam, como também pode ser reflexo de um trabalho de desmistificação que o professor esteja realizando e que faz com que os alunos entendam melhor a matemática. Segue-se alguns comentários.

A4: *“quando o professor se interessa pelos alunos e os alunos e interessado com certeza fica mais facio o professor ensina”*

A8: *“O professor falicitar sim porque eli gosta de ensina e também em cina bem obrigado”*

A10: *“Porque ele tem que ter paciencia para encina os aluno”*

A14: *“O professor gostando do que ele faz ele vai querer que o aluno aprenda a matemática”*

A18: *“pode facilitar porque só com eles nos todos vamos aprender como é que a gente vai aprender sem o professor de matematica”*

A21: *“sim facilitar ele explica muito beim e da o conteúdo por completo”*

Por último temos a questão 10 que procurou saber do aluno o que a Escola

poderia fazer para melhorar a aprendizagem de Matemática. Nessa questão, detectamos três categorias para classificar as respostas dos alunos que justificaram a questão, quais sejam: aumento da carga-horária, melhoria na infraestrutura, acervo bibliográfico

Na categoria aumento da carga-horária de Matemática incluímos os alunos que, em suas justificativas, disseram que deveria haver mais aulas de Matemática.

A15: *“Podei acrescentar mais aulas de matematica”*

A28: *“ter duas horas por dia de aula de matematica”*

Na categoria melhoria na infraestrutura incluímos os alunos que colocaram que a melhoria deveria acontecer a partir de uma ambientação física mais adequada indo da limpeza até pequenas reformas.

A2: *“uma boa infraestutura”*

A29: *“ter engiene, carteiras novas e cadeiras também Salas de aulas limpa, uma boa pintura, oferecer cursos profissionalisante.”*

Na categoria acervo bibliográfico incluímos os alunos que acreditam estar na fonte de estudo o motivo para alavancar uma melhoria na aprendizagem de matemática.

A13: *“mais livros.”*

Vale salientar que nessa questão 4 alunos responderam que estão satisfeitos com a situação atual da escola e que acreditam que a Escola não tem necessidade de melhorias. Vejamos alguns depoimentos nessa linha de pensamento:

A9: *“Nada Por quê estar muito bem do jeito que estar.”*

A20: *“Não acho que não para mim está perfeito”*

Pudemos ver, diante das informações anteriores que a maioria dos alunos, 20 deles, não está satisfeita com a situação atual, embora 7 não tenham explicitado que tipo de melhoria deveria acontecer. Mas é mais que suficiente para destacarmos que os alunos anseiam por mudanças, e mudanças que tragam consigo cada vez mais atrativos para tornar as aulas cada vez mais interessantes e proveitosas para eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, dispomo-nos a investigar as atitudes dos(as) alunos(as) da EJA, da Escola Duarte da Silveira, frente à Matemática.

Em observação ao conjunto de dados obtidos juntos às turmas pesquisadas, bem como os referenciais teóricos que dialogaram conosco no desenvolvimento do trabalho, foi possível identificar alguns aspectos, que serão destacados a seguir.

Inicialmente, percebemos que os(as) alunos(as) das duas turmas pesquisadas são bastante jovens, constituindo-se em sua maioria na faixa etária dos 14 aos 21 anos, fato esse que corrobora com o processo de juvenilização que é citado por Di Pierro, apud Carvalho (2009).

Um outro aspecto relevante apresentado pela pesquisa é o registro de 62,1% de alunos(as) matriculados na EJA e que não são trabalhadores e que como destacamos pode ter a ver com o processo de juvenilização ocorrente.

Outro ponto de destaque, ainda dentro da análise do perfil do alunado pesquisado, é termos visto que 93,1% deles vivem na zona urbana, e isto é algo que deveria favorecer para uma não evasão desses alunos(as), mas que na prática ainda não acontece, pois o que vemos na vivência da Escola é que o índice de evasão é bastante considerável.

Passando, agora, pela análise da trajetória escolar destacamos a princípio as questões que levam em consideração a interrupção e a volta aos estudos.

Vimos que 51,72% dos alunos(as) interromperam os estudos alguma vez e desses 53,3% declararam ter tido dificuldades no retorno. Essa dificuldade está vinculada, segundo depoimentos, ao tempo fora da sala de aula e ao fato de estarem mais velhos. Sobre essa questão, evidenciamos, na nossa prática docente, que muitos alunos(as) que com idade superior a 40 anos apresentam ter um entendimento de determinado conteúdo superior ao de um adolescente por volta dos 17 anos. Essa realidade é legitimada por Fonseca (1999, p. 21) quando diz:

Essa perspectiva de imputar à idade do aprendiz uma responsabilidade *orgânica* por eventuais dificuldades no aprendizado, apesar de frequente no senso comum, não encontra respaldo em estudos (que, como vimos são raros) sobre o funcionamento intelectual do adulto.

Nesse momento, enxergamos que, o que pode ser feito, nesse caso, é dar um tratamento diferente à forma com que trabalhamos esse conhecimento nessa modalidade de ensino (EJA), pois devido às experiências de vida que cada um de nós vivenciamos, passamos a ver determinadas coisas sobre óticas diferentes, inclusive fazendo com que as pessoas além de terem entendimentos distintos se posicionem de forma distinta sobre vários aspectos, e nisso Fonseca (1999, p. 22) também concorda:

A idade cronológica, entretanto, tende a propiciar oportunidades de vivências e relações, pelas quais crianças e adolescentes, em geral, ainda não passaram. Mesmo que estruturas socioeconômicas e culturais imponham uma entrada cada vez mais precoce em algumas dimensões da vida adulta, os modos como os velhos, os adultos, os jovens, os adolescentes ou as crianças se inserem nessas dimensões são sensivelmente diferentes.

Fechando essa análise da trajetória escolar, ressaltamos o desejo, que aparece em 27 dos 29 alunos(as) pesquisados, de uma melhoria significativa na sua vida seja de ordem financeira, pelo conhecimento adquirido ou pela conquista de mais uma etapa na sua vida, desejos estes que são evidenciados em alguns depoimentos e que com certeza servem de motivação para esses alunos(as) estarem superando adversidades e correndo atrás de seus objetivos.

Por último, lembramos da análise da relação dos(as) alunos(as) com a matemática. Começamos pela questão do gosto do(a) aluno(a) pela Matemática que é encontrado em 86,2%, e o que nos deixou um pouco surpresos em relação, como já dissemos, a nossa vivência.

Enaltecendo, temos a questão da importância da Matemática, que foi sancionada por todos os(as) alunos(as) que responderam a pesquisa, que de uma forma ou de outra reconhece essa importância, mesmo que ela não esteja presente de forma tão intensa no seu cotidiano.

E, por fim, destacamos o fato de 82,8% dos(as) alunos(as) terem se referido ao professor de Matemática como um facilitador do processo ensino-aprendizagem, mesmo que não tenhamos identificado bem os motivos desse reconhecimento.

Entendemos que, diante do que foi exposto aqui, não é a Matemática que é tida, na cultura popular, como “que desmotiva os nossos alunos e acabam afastando-os da sala de aula, é perceptível a importância que é dada a esta

disciplina bem como o reconhecimento de suas aplicações, e as atitudes demonstradas por esse grupo de alunos(as) pesquisados(as) com certeza não são de rejeição a esta disciplina.

Temos que pensar em alguns pontos que, na nossa visão, foram negativos como a evasão escolar e as dificuldades do retorno a sala de aula, mas para resolvermos tais situações é necessário discussões que integrem direção, orientadores e professores para juntos se engajarem na árdua tarefa de motivar os alunos, orientados pela Proposta Curricular para a EJA e delineados pelo Projeto Político Pedagógico da Escola.

A nós professores, em particular, cabe a partir de tais discussões ter total conhecimento da legislação em vigor que rege a EJA, bem como nos capacitarmos para lidar com essa modalidade de ensino, já que grande parte das formações acadêmicas de professores que estão em sala de aula não contemplaram tal modalidade. Além disso, é nosso dever buscar de todas as formas possíveis nos adequar a essa nova realidade e buscar incessantemente novas tecnologias que possam nos auxiliar no trabalho de minimizar ao máximo as dificuldades que esses alunos(as) enfrentam com relação a aprendizagem da Matemática.

Para finalizar, esperamos que esta pesquisa possa servir de estímulo para outros trabalhos nessa área e que outros cidadãos que se preocupam com um futuro digno para essas pessoas que em algum momento foram excluídos do processo ensino-aprendizagem ou que estagnaram dentro dele.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, Maria Alves de A. **A mediação pedagógica na resolução de problemas matemáticos**. João Pessoa: UFPB, 2003. (Dissertação de Mestrado).
- BRASIL. **Parecer nº 11/2000**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: 2000.
- BRASIL/MEC/ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, dez. 1996.
- CARDOSO, Edson Alves. **Uma análise da perspectiva do professor sobre o currículo de Matemática na EJA**. São Paulo: Pontifca Universidade Católica de São Paulo, 2000, 173 p. Dissertação de Mestrado.
- CARRAHER, David & outros. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CARVALHO, Roseli Vaz. **A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente?** IX Congresso Nacional de Educação.2009.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- CURY, Augusto Jorge. **Dez leis para ser feliz: ferramentas para se apaixonar pela vida**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DICAS DE SAÚDE EMOCIONAL. In: **A Bíblia Sagrada com orientações de saúde física, emocional e espiritual**. São Paulo: Ed. Central Gospel, 2008. p. 63-66.
- FLICK. U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo:
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **O Ensino de Matemática e a Educação Básica de Jovens e Adultos**. IN: *Presença Pedagógica*, v. 5, Nº 27, maio/junho, 1999.
- _____. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas,

2002.

MOYSÉS, Lucia. *A autoestima se constrói passo a passo*. São Paulo: Papirus, 2001.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GURGEL, Thaís. **A origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/origem-sucesso-fracasso-escolar-419845.shtml>. Acessado em: 24 de fevereiro de 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIGUEL, José Carlos. O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://scielo.bra> Acesso em nov. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília, Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 2).

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas, Papirus, 1997.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leoncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In **Revista Brasileira de Educação**. Nº 12. Set., 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano.; HUNGLER, Bernadette P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REFOSCO, Marideisa Ita; MENDES, Clayde Regina; ROGOVSKI, Inês. **As atitudes em relação à Matemática e o desempenho matemático e algébrico na Educação de Jovens e Adultos**. GT. 19. Disponível em: Acesso em nov. 2010. [s.d]

REVISTA PSICOPEDAGOGIA, 18 (47), 1999. São Paulo. **O olhar e a escuta**

psicopedagógica na prática institucional. São Paulo: Abpp, 1999.

_____. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. DOT, 2008.

_____. **Reorganização da EJA – Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação. DOT, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SALTINI, CLÁUDIO. **Afetividade e inteligência.** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Leôncio. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos/Leôncio Soares.** 1 edição, 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em <http://cedes.unicamp.br> Acesso em set. 2009.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? **Anais...** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Porto Alegre: PUC, 2009.

Sites Pesquisados:

<http://www.webartigos.com> Acesso em 10 jan. 2011.

<http://portaldosaber.arteblog.com.br> Acesso em 10 jan. 2011

APÊNDICE A



INSTITUTO BRASILEIRO DE EXCELÊNCIA, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO – **IBRAED**



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA **CESPMAT**

Prezado aluno,

Estamos desenvolvendo uma pesquisa denominada “Refletindo sobre as atitudes dos alunos de EJA sobre a Matemática”. Essa pesquisa tem como objetivo investigar as atitudes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente a Matemática.

Nessa perspectiva, solicitamos que você preencha o questionário abaixo, sem precisar se identificar. Enfatizamos que a sua colaboração é extremamente importante para realização dessa pesquisa.

Antecipadamente agradecemos sua colaboração.

Antonio de Pádua Santos Medeiros e Clecio Souto da Silva

PERFIL DOS SUJEITOS

- Idade: _____
- Sexo: () feminino () masculino
- Você trabalha? () sim () não
- Se você trabalha, qual a sua profissão? _____
 - Sim. Com carteira assinada
 - Carga horária semanal: ○20 horas
 - 30 horas
 - 40 horas
 - Outra. Qual? _____
 - Sim. Sem carteira assinada
 - Carga horária semanal: ○20 horas
 - 30 horas
 - 40 horas
 - Outra. Qual? _____
- Se você trabalha, assinale a opção que mais se aproxima do seu salário:
 - Até R\$510,00.
 - De R\$510,00 a R\$1.020,00.
 - De R\$1.020,00 a R\$1.530,00.
 - De R\$1.530,00 a R\$2.550,00.
 - De R\$2.550,00 a R\$5.100,00.
 - Acima de R\$5.100,00.
- Onde você mora? () zona urbana () zona rural

TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Você já parou de estudar alguma vez? () sim () não

Se você respondeu **sim** à questão anterior, responda as questões 2, 3, 4 e 5, e se você respondeu **não** vá direto para a questão 5.

2. Diga qual(is) o(s) motivo(s) que o(a) levou a parar de estudar?

3. E qual(is) o(s) motivo(s) que o(a) levou a voltar a estudar?

4. Você encontrou alguma dificuldade nesse retorno à sala de aula?

5. O que você espera para o futuro após o término dessa etapa escolar?

RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

6. Você gosta de estudar matemática?

() SIM () NÃO

Por quê?

7. Você considera a Matemática importante?

() SIM () NÃO

Por quê?

8. Você consegue relacionar a matemática que você estuda na escola com as tarefas diárias ou com o seu trabalho?

() SIM Em quais situações?

() NÃO Por quê?

9. Você acha que o professor pode facilitar ou dificultar a aprendizagem em matemática? Por quê?

10. O que você acha que a Escola poderia fazer para melhorar a sua aprendizagem em matemática?

Obrigado!

APENDICE B



INSTITUTO BRASILEIRO DE EXCELÊNCIA, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO – IBRAED



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA CESP MAT

CARTA DE SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA

1. Título do projeto de pesquisa:

2. Palavras chaves que caracterizam o assunto da pesquisa:

3. Resumo do projeto de pesquisa/ idéias centrais/objetivo:

4. Pesquisadores responsáveis:

5. Orientador:

6. Especificação da finalidade acadêmica: Graduação Pós-Graduação: Nível: _____ Outros: _____**7. Área da pesquisa:****8. Métodos:****11. Na Escola de Aplicação a pesquisa envolve diretamente:** Professores: _____ Alunos: _____ Outros: _____**13. Cronograma de execução da pesquisa**

Início: ____/____/____

Término: ____/____/____

Obs: _____

João Pessoa, ____ de _____ de 2010

Assinatura do pesquisador_____
Assinatura do pesquisador

