

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Maria Helena da Costa Bianchi
Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu
E-mail: mariahelenacosta71@gmail.com

Márcia Borin da Cunha
Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu
E-mail: marciaborin@uol.com.br

Resumo:

Esta comunicação tem o objetivo geral de analisar aspectos relativos ao ensino de Matemática na EJA em Foz do Iguaçu. Essa modalidade atende educandos que não tiveram acesso ou puderam concluir a educação básica na idade indicada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96). São jovens e adultos com diferentes experiências, saberes e perspectivas em relação à escola que se dispuseram a retornar para concluir a educação básica. Dentre os diversos conteúdos que precisarão se apropriar para exercer com plenitude sua cidadania estão os de Matemática. Para melhor compreender a relação entre ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento na EJA, foi utilizada como metodologia a realização de pesquisa bibliográfica e, posteriormente, a aplicação de um questionário para 167 educandos e 7 docentes que atuam no ensino fundamental I nessa modalidade na rede municipal de educação em Foz do Iguaçu. Os resultados obtidos demonstraram que a Matemática é para os educandos uma das áreas mais difíceis de ser aprendida, podendo inclusive condicionar a ocorrência de sua evasão. Para evitar que isso aconteça, as professoras entrevistadas afirmaram utilizar metodologias de ensino diversificadas e valorizam o conhecimento prévio dos alunos.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Ensino de Matemática. Professor.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 expressa em seu artigo 205 que a Educação é um dever do Estado, que, por sua vez, precisa estender tal direito a todos os cidadãos, por isso, a estruturou em diferentes níveis e modalidades, dentre as quais se discutirá nessa comunicação a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), responsável por orientar a Educação no país, deixa claro que todos os brasileiros que possuem entre 4 e 17 anos deverão frequentar obrigatoriamente o espaço escolar. Por outro lado, também garante no artigo 37 a oferta da EJA nas escolas públicas para que aqueles que não tiveram acesso ou

concluíram seus estudos na faixa etária indicada, sendo oportunizado a esses educandos retomar o processo educativo no ensino fundamental, médio e/ou profissionalizante.

Dentre os diversos fatores que justificam sua oferta e manutenção, podem ser mencionados: a configuração de uma sociedade capitalista e excludente; concorrência acirrada entre os trabalhadores e a exigência cada vez maior de qualificação para o trabalho nos mais variados setores econômicos. Nesse contexto, a educação básica é fundamental para que esses jovens e adultos possam se sobressair a esses fenômenos, ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

O retorno à escola nem sempre é uma tarefa fácil para esses sujeitos, em virtude, de sua rotina exaustiva, obrigações familiares, trabalho, dentre outros fatores. Em relação às dificuldades de aprendizagem, em muitos relatos, a Matemática emerge como uma das disciplinas mais complexas e dependendo da forma como é mediada pode acabar tornando-se um dos fatores que corroboram para a configuração de uma nova situação de abandono escolar. Desse modo, o problema que direcionou a elaboração das análises seguintes visa responder: Como ocorre o ensino de Matemática na EJA em Foz do Iguaçu e como os alunos o observam?

Em decorrência disso, o objetivo geral dessa comunicação é analisar como o ensino de Matemática no ensino fundamental I na EJA, oferecida na rede pública municipal de Foz do Iguaçu, é compreendido por alunos e docentes. Entre os objetivos específicos que contribuíram para seu alcance estão: descrever a prática pedagógica, ensino e aprendizagem na Educação de jovens e adultos (EJA); verificar como o ensino de Matemática na EJA e a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) se articulam; investigar a percepção dos alunos a respeito de qual seria a disciplina considerada mais complexa; evidenciar as metodologias utilizadas pelos docentes de EJA para ensinar matemática.

A justificativa para a escolha desse tema decorre dos poucos estudos publicados sobre o ensino de matemática na EJA e, sobretudo, das práticas de ensino utilizadas para facilitar sua aprendizagem e minimizar os índices de evasão.

A metodologia utilizada baseou-se em pesquisa bibliográfica, por possibilitar a consulta de materiais já produzidos como livros e artigos científicos. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo com sete docentes que atuam na rede municipal de educação de Foz do Iguaçu e seus educandos, todos matriculados em turmas de EJA, no ensino fundamental I.

Prática pedagógica, ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos (EJA)

O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) descreve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade voltada ao atendimento educacional de cidadãos que, em virtude de inúmeros fatores, não estudaram e/ou concluíram a educação básica no período considerado “adequado”.

A existência de adultos analfabetos ou com baixa escolaridade no país é decorrente de situações variadas, mas que, via de regra, resultam da estruturação de uma sociedade de classes injusta e desigual. Somado a isso, cita-se a “necessidade de trabalho, reprovações sucessivas, não adaptação às normas da escola e também por não conseguir aprender o que necessitam” e, mesmo assim, ao retomarem a escola, demonstram interesse e motivação para “aprender o necessário para sobreviver neste mundo científico e tecnológico em que vivem” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 4).

Embora estes sujeitos não tenham concluído a educação básica, trazem consigo um conjunto de experiências culturais diversificadas, competências, habilidades e saberes que precisarão ser considerados pelo professor ao realizar a avaliação diagnóstica e buscar conhecê-los no início de cada ano letivo. Freire (1992) alerta para a necessidade de valorizar a compreensão de mundo desses sujeitos como o passo inicial para uma prática pedagógica democrática e qualitativa. Como eles possuem uma grande diversidade cultural, a práxis docente deve culminar na ampliação da “[...] qualidade do ensino para obter uma maior justiça social e que permita aos alunos da EJA uma ação crítica e participativa no mundo contemporâneo” (THEES; FANTINATO, 2012, p. 269).

Sabe-se que partir do senso comum e permitir que eles se apropriem do conhecimento científico é um processo difícil, mas possível. Para tanto, compete ao professor ensinar o que é fundamental, ou seja, os conteúdos primários, dentro do tempo e espaço que possui, relacionando-os sempre ao cotidiano para que o ensino seja contextualizado e faça sentido.

Ao reconhecer a heterogeneidade dos seus alunos e sua compreensão prévia dos conteúdos, será possível o delineamento de metodologias e práticas de ensino capazes de promover sua aprendizagem, assim como a (re)significação dos saberes que já possuem. A troca de experiências e conhecimentos entre professor e aluno é fundamental para a

construção de um ambiente democrático, sem quaisquer discriminações sociais com o objetivo de construir uma sociedade menos desigual (ANTUNES et al., 2008).

O acesso aos conhecimentos produzidos historicamente é um direito que deve ser exercido por todos os cidadãos brasileiros por vários motivos, dentre os quais se destaca o fato de que o mercado de trabalho exige profissionais que consigam dominar “tecnologias, tendo que saber operar os códigos da modernidade, equipamentos informatizados e produzir com muita qualidade” (HILBIG; ESTRADA, 2011, p. 357). Ao mesmo tempo, ao se aproximarem de tais saberes, gradualmente conseguirão compreender sua condição de dominados e encontrar os mecanismos necessários para revertê-la.

O professor que se dedica a EJA precisa possuir perfil, competências e habilidades específicas a essa modalidade em virtude do público atendido, que muito se difere daquele que frequenta o ensino regular. Além do domínio teórico dos conteúdos a serem mediados e do delineamento de estratégias de ensino capazes de motivá-los, é preciso, também, que estabeleça vínculos afetivos com esses sujeitos facilitando sua interação e a disposição para superar as dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

No Estado do Paraná a prática pedagógica deve ser orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) elaborada por Dermeval Saviani, que se apoiou na dialética marxista para pensar o processo de ensino ministrado no Brasil, em especial no âmbito público, bem como os rumos necessários para a ampliação de sua qualidade, formação crítica e emancipadora dos educandos, dentre outros aspectos.

As quatro características fundamentais da PHC podem ser agrupadas da seguinte maneira:

[...] a primeira diz respeito a sua fundamentação teórica baseada no materialismo histórico, constituindo-se como pertencente à concepção marxista, em que a educação está inteiramente ligada com o trabalho; a segunda é a concepção do saber específico dessa proposta, o saber objetivo; na terceira encontra-se a finalidade da escola, sendo esta a transmissão do saber sistematizado e por último o papel da escola perante a sociedade, que é o acesso para o saber sistematizado. (RAMOS, 2012, p. 5).

Dessa forma, o trabalho realizado em sala de aula deverá possibilitar ao educando o acesso ao saber objetivo, considerado fundamental para a compreensão dos processos constitutivos da realidade externa e sua essência, fugindo do ensino tradicional no qual compete aos educandos apenas decorar os conceitos apresentados em cada aula, sem uma

reflexão sistematizada e profunda sobre eles. Somente assim a escola conseguirá cumprir sua finalidade: transmissão do saber sistematizado.

Por meio de sua práxis, o professor promoverá a transformação do saber objetivo em saber escolar contido no currículo, (re)configurando a sociedade como propõe a teoria marxista, na medida em que os educandos se apropriam dos saberes necessários para se libertarem da condição de alienação a que estão sujeitos.

Para Saviani (2015, p. 287) a prática pedagógica é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, o professor da EJA precisa encontrar estratégias capazes de promover aprendizagens significativas, planejar criteriosamente suas aulas, os conhecimentos prioritários e os secundários que minimizam o tempo de trabalho efetivo com os conteúdos clássicos e que devem ser abordados o mínimo possível.

O domínio efetivo dos conteúdos curriculares é fundamental para que os alunos da EJA, que se encontram na condição de dominados, apropriem-se dos saberes que os dominantes utilizam para subjugar-los, libertando-se e apropriando-se de um patrimônio universal com validade histórica (MALANCHEN, 2014).

Nesse cenário, o professor na EJA precisa se mostrar eficaz, ser polivalente, competente, reflexivo, buscar continuamente novos saberes, melhorando suas intervenções para contribuir ativamente para a transformação da realidade do educando. Tais habilidades e competências irão estimular, motivar, atrair sua atenção, cativá-los e, ao mesmo tempo, facilitar sua aprendizagem. Paralelamente, ao longo do ano letivo, o aluno precisará manter uma ação reflexiva participando ativamente das aulas e das distintas atividades propostas, afinal, ensinar e aprender são atividades indissociáveis, que exigem cooperação e disposição mútua.

O ensino de matemática na EJA e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

A abordagem crítica dos conteúdos clássicos inerentes à Matemática permitirá aos educandos o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, a compreensão sobre a realidade objetiva da qual participam. Assim como as demais áreas do conhecimento, a Matemática irá contribuir para a promoção de transformações sociais ao ocorrer seu processo de transmissão-assimilação. Como já mencionado, cabe ao professor atuar com dedicação e competência para que os alunos pertencentes às camadas populares

possam se apropriar dos saberes necessários para promover a transformação social esperada (MALANCHEN, 2014).

Por isso, não deverá trabalhar de maneira que o conteúdo curricular seja “visto como pronto e acabado, como se os seus princípios e regras sempre se mantivessem absolutos no tempo e no espaço”. Um ensino estático, até poderá contribuir para que os alunos “aprendam os cálculos, as operações e os seus respectivos algoritmos, contudo, este tipo de ensino não é suficiente para que o aluno perceba o caráter dinâmico dos conhecimentos matemáticos” (BRUNELLI, 2011, p. 4).

O ensino de Matemática precisa corroborar para que consigam promover transformações sociais utilizando seus saberes. Portanto, métodos de ensino tradicionais certamente não contribuirão para a efetivação qualitativa do processo de ensino e aprendizagem, tampouco para que a PHC realmente faça parte da rotina de sala de aula.

É possível verificar a importância e a necessidade de se ensinar os conceitos matemáticos de maneira contextualizada na seguinte afirmação:

Para o ser humano exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar e resolver situações-problema. Assim sendo aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas e uma necessidade individual e social do ser humano e sendo por isso, fundamental na formação de jovens e adultos. No entanto a forma pela qual a Matemática está sendo abordada com memorizações de regras ou de estratégias para resolver problemas não vem contribuindo para uma boa formação, em especial aos alunos da EJA, pois os conteúdos são poucos significativos para os estudantes. (JESUS, 2007, p. 1).

Como grande parte desses educandos estiveram muitos anos afastados da escola e da rotina de estudos nela desenvolvida, possuem naturalmente dificuldades para assimilar e compreender os conteúdos matemáticos, os significados das palavras, a forma como os problemas são construídos, dentre outros aspectos. Inicialmente, apresentam limitações para distinguir as operações que precisam empregar para a “resolução de problemas, têm uma leitura lenta e fragmentada, não respeitam a acentuação e pontuação o que dificulta a interpretação dos textos” (JESUS, 2007, p. 3).

Tantas dificuldades podem ser associadas a experiências escolares negativas vivenciadas anteriormente, devido aos métodos de ensino tradicionais ineficientes e/ou insuficientes para a compreensão exigida. Geralmente, os educandos da EJA citam a Matemática como algo muito difícil e, se acrescida a métodos de ensino inadequados,

conjuntamente ao seu baixo empenho, certamente haverá elevados índices de reprovação e inclusive abandono escolar (JESUS, 2007).

Um ensino contextualizado que considera os saberes prévios dos alunos deve ser o ponto de partida para o processo de ensino, uma vez que eles possuem um trato direto com a Matemática em seu cotidiano. Portanto, sua experiência, pessoal e coletiva, pode tornar as aulas mais dinâmicas e os conteúdos mais fáceis de serem aprendidos.

É necessário jamais esquecer que:

Os educandos jovens e adultos, assim como os outros indivíduos da sociedade, se interrelacionam e se relacionam continuamente através de situações do seu dia-a-dia. Tais situações demandam explicações, discussões e análises críticas para uma ampla e amadurecida compreensão das situações e problemas inerentes à sociedade em que vivemos. Até mesmo determinados assuntos corriqueiros, trazidos pelos alunos no cotidiano das aulas de matemática, permitem momentos particularmente férteis de construção de significados. (THEES; FANTINATO, 2012, p. 268).

Quando a aprendizagem da leitura e escrita da Matemática é contextualizada com a realidade dos educandos, torna-se mais lúdica e prazerosa, sobretudo, quando a sala de aula é um ambiente no qual existe o compartilhamento de saberes, trocas de experiências, de questionamentos e orientação, possibilitando a ampliação do senso crítico e inquiridor desses sujeitos (JESUS, 2007).

A Diretriz Curricular Estadual (DCE) de Matemática é um documento que serve de orientação para a práxis desenvolvida pelo docente no Estado do Paraná em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nela, evidenciamos que o trabalho pedagógico deve ser apoiado na PHC, para que o ensino de Matemática seja alvo vivo, dinâmico e capaz de atender suas necessidades conforme tem sido destacado até o momento. Segundo o referido documento:

A aprendizagem da Matemática consiste em criar estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. Desse modo, supera o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos pela memorização ou listas de exercícios. A ação do professor é articular o processo pedagógico, a visão de mundo do aluno, suas opções diante da vida, da história e do cotidiano. (PARANÁ, 2008, p. 37).

O alcance de tais objetivos torna-se mais palpável quando o professor de Matemática utiliza-se da PHC para fundamentar suas ações em sala de aula e para orientar os educandos, permitindo-lhes o acesso a múltiplas oportunidades de aprendizagem que, por sua vez, culminarão em sua formação humana integral. A aprendizagem dos saberes matemáticos é um direito e um requisito para que esses educandos possam incorporá-los ao exercício de sua cidadania, por isso, precisa ser fundamentada em suas experiências culturais e saberes prévios (CEMBRANEL, 2009).

As orientações contidas na DCE demonstram que o ensino de Matemática não deve ocorrer de forma pronta e acabada, na qual os conteúdos são apresentados de “forma linear, sequencial e sem contradições”, mas como um processo contínuo de reflexão, dúvidas e hesitações, afinal “sempre haverá novos problemas por resolver”. A educação matemática deverá possibilitar aos educandos da EJA, um ensino baseado em “análises, discussões, conjecturas, apropriação de conceitos e formulação de ideias” (PARANÁ, 2008, p. 48).

Destaca-se, também, que a qualidade das mediações promovidas, relaciona-se ao processo de formação inicial e continuada do professor cujas ações precisam superar a perspectiva utilitarista, indo para além do senso comum e de técnicas tradicionais, para criar as condições necessárias para a apropriação dos saberes matemáticos.

Pesquisa de Campo: resultados e discussões

As análises apresentadas a seguir foram construídas com base em uma entrevista realizada com sete professoras que trabalham na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, nas respectivas instituições: Escola Municipal Padre Luigi Salvucci, Jorge Amado, Emílio de Menezes, Ponte da Amizade e Vinícius de Moraes e, em seguida, com seus educandos matriculados no ensino fundamental I em turmas de EJA.

Foi realizada ao longo do mês de abril do corrente ano. A pesquisadora se dirigiu a direção da escola para agendar as visitas, conversar com as professoras regentes e avisar os alunos sobre as datas em que estaria presente para que respondessem o questionário.

Como eram cinco escolas, foi destinado um dia da semana para cada instituição. Dessa forma, vários dias de abril foram utilizados para as visitas, no período noturno das 19 às 22:30 horas, de segunda à sexta-feira, respeitando-se seu funcionamento. Como todos os alunos se dispuseram a responder os questionários, em algumas instituições foram necessárias duas ou mais visitas para que pudessem participar, pois alguns faltaram nos dias

agendados. Vale mencionar que na cidade existem sete escolas municipais que oferecem essa modalidade educacional, mas para o desenvolvimento desse estudo, foram abrangidas cinco instituições em virtude da disponibilidade das docentes e alunos.

Em relação à formação destas educadoras, foi verificado que apenas uma possui o curso técnico em Magistério e Licenciatura em Matemática, as demais são formadas em outras áreas como Pedagogia e Letras/Português. Sobre seu tempo de trabalho na EJA, verificou-se que uma docente atua há 13 anos, enquanto as demais entre 20 e 28 anos.

Para compreender as especificidades dos educandos atendidos em cada turma, a pergunta 01 evidenciou o número de matrículas, obtendo-se os seguintes resultados: três professoras lecionam para vinte alunos; duas para vinte e cinco alunos; uma possui uma turma com vinte e sete e a turma mais numerosa conta com trinta educandos de ambos os sexos.

A pergunta de número 02 identificou se as entrevistadas acreditavam existir disciplinas consideradas mais complexas e que podem contribuir para a ocorrência de evasão. As respostas foram apresentadas no gráfico seguinte:

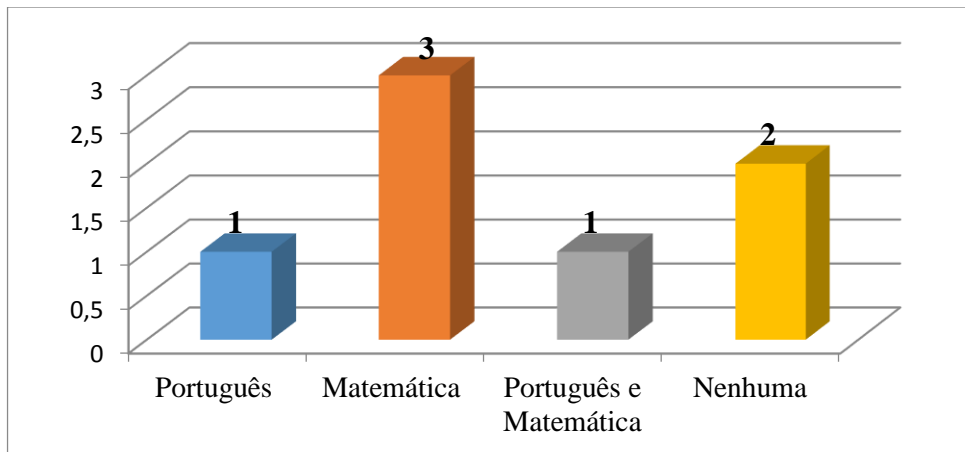


Gráfico 01 Disciplinas que contribuem para a evasão
Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

A disciplina de Matemática apareceu com maior frequência sendo seguida pela de Língua Portuguesa. Para as entrevistadas, os alunos da EJA apresentam uma resistência natural a esta disciplina por estarem há muito tempo fora da escola, acreditando que ela é muito difícil, como já salientado em discussões anteriores com base nos textos publicados por Jesus (2007) e Thees e Fantinato (2012). Para os autores, os alunos têm um tratado diário com a Matemática e seus conceitos, entretanto, cabe ao professor sensibilizá-los para

isso e adotar práticas de ensino contextualizadas que partam do seu cotidiano e, ao mesmo tempo, facilitem a assimilação dos conteúdos científicos contidos no currículo.

A pergunta 03 evidenciou quais são os métodos de ensino e materiais de apoio utilizados cotidianamente para o ensino de Matemática, permitindo enumerar os seguintes: atividades contextualizadas sempre; o uso da calculadora para que os alunos não se prendam apenas no algoritmo e sim na interpretação dos problemas matemáticos; escolha atividades mais dinâmicas como caça resultados (atividade semelhante ao caça palavras), jogo da velha, metodologia japonesa chamada sudoku e mídias (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

A identificação destas diferentes formas de intervenção pedagógica corrobora com aquilo que autores como Antunes et al. (2008), Brunelli (2011), Jesus (2007), Thees e Fantinato (2012) e Saviani (2015) enfatizam sobre a necessidade do ensino de Matemática ocorrer de forma contextualizada, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos educandos, assim como, aspectos comuns de seu cotidiano, afinal todos os dias eles se utilizam de seus conceitos para resolver coisas simples, como calcular o valor das compras no mercado, a relação entre a renda familiar e os gastos, etc.

Portanto, os conteúdos precisam ser realmente tratados de forma dinâmica, por meio de situações-problema diversificadas, que despertem a curiosidade, o pensamento crítico e abstrato, permitindo a vivência de momentos únicos de construção de significados, bem como, a compreensão do caráter dinâmico que permeia os conteúdos matemáticos.

A alternância e variação dos métodos de ensino e materiais de apoio citados pelas docentes são condições indispensáveis para que seja possível oferecer a esses educandos um ensino crítico e contextualizado de Matemática, que não se prenda apenas em metodologias tradicionais como o uso exclusivo da transmissão verbal, cópia, treino e repetição de modelos (exercícios). Dessa forma, as entrevistadas demonstraram estar preocupadas com a vivência de práticas de ensino que realmente priorizam a participação ativa do aluno da EJA, como defendem Jesus (2007) e Cembranel (2009).

A segunda parte da pesquisa de campo voltou-se aos alunos do ensino fundamental I das escolas municipais iguaçuenses anteriormente citadas. Os dados iniciais do questionário que lhes foi aplicado permitiram evidenciar seu perfil:

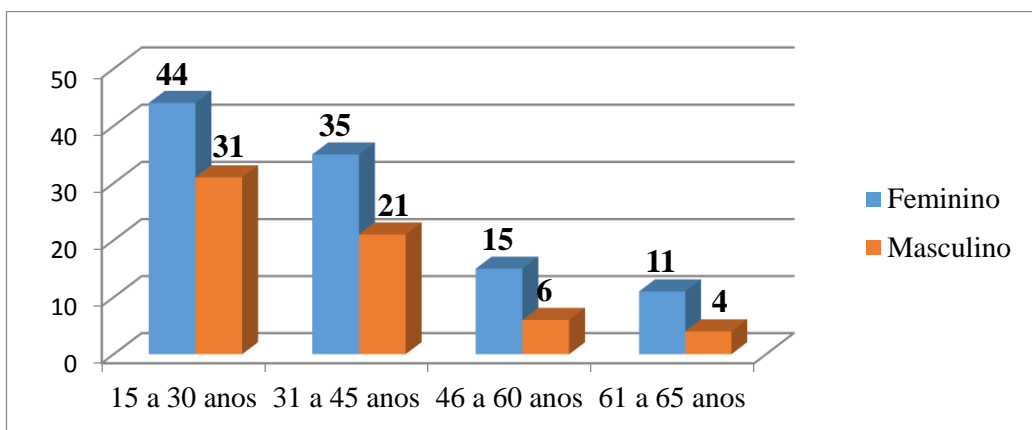


Gráfico 2 Perfil dos alunos (as) entrevistados (as).

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

Como pode ser percebido, os alunos que possuem entre 15 e 45 anos são significativamente mais numerosos que os demais. Existe predominância do sexo feminino em relação ao masculino, sendo poucos os idosos que se encontram em processo de alfabetização.

A passagem gradativa pelas diferentes etapas do ensino fundamental I, bem como a apropriação significativa dos conteúdos mediados de Matemática e das demais áreas do conhecimento contidas no currículo, facilita a compreensão desses alunos sobre a condição de excluídos e alienados a que estavam sujeitos e, ao mesmo tempo, os estimula a continuar aprendendo para que possam se libertar como defende Saviani (2015).

Por isso, o professor deve manter a qualidade de suas aulas, contribuindo para que ocorra justiça social necessária para esses sujeitos também possam participar de forma crítica do mundo contemporâneo, exercendo sua cidadania e lutando para a construção de uma sociedade mais justa (THEES; FANTINATO, 2012).

Na continuidade da pesquisa, foi tecido um questionamento sobre os motivos que impulsionaram as mulheres a retornar ao espaço escolar, sendo citados os seguintes: para terem acesso ao mercado de trabalho; por não estudarem na idade certa devido aos filhos pequenos e que agora cresceram; para leitura da bíblia nas instituições religiosas que frequentam; também distração e aprender o que não puderam na infância (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Em relação aos homens, os motivos de maior frequência foram: devido exigência no trabalho; para conseguir trabalho cujo requisito é estar estudando; por possuírem cargo na igreja; dentre os mais jovens, por estarem fora da faixa etária e sentirem vergonha de estudar

no ensino regular juntamente com os menores; e para tirar carteira de habilitação (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Como visto, muitas mulheres foram mães precocemente ou tiveram seus filhos em um período em que não possuíam estrutura financeira, por isso precisaram abandonar o processo educacional para cuidá-los. Os homens, porque precisaram trabalhar desde pequenos para contribuir com a renda familiar, além de reduzir os gastos de seus responsáveis com materiais escolares, uniformes, roupas e calçados.

Em linhas gerais, por meio das respostas anteriores, é fácil perceber que nessa amostra populacional, a totalidade dos alunos afirmou ter motivos diversos que os fizeram retornar. Apenas os mais idosos afirmaram ter a necessidade de aprender a bíblia e/ou o sonho de conquistar tal habilidade que lhe fora negada na infância porque precisavam trabalhar, a escola era de difícil acesso e/ou os pais não tinham condições financeiras para mantê-los estudando. Dentre suas ambições, emergem coisas simples do cotidiano como, por exemplo, aprender a assinar o nome, ler placas dos ônibus, receitas, cartas, contas, a bíblia, etc (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Dessa forma, as respostas vêm ao encontro com a fundamentação teórica anteriormente apresentada na qual Saviani (2015) demonstra de forma clara e objetiva que a própria estruturação da sociedade capitalista acaba causando a exclusão daqueles que pertencem às classes proletárias e, para que possam ter possibilidades de reverter essa situação, esses jovens e adultos precisam retornar à escola, libertando-se da condição de marginalizados em que se encontram.

Em relação às disciplinas contidas no currículo e aquelas que consideram mais difíceis os alunos assinalaram as seguintes opções:

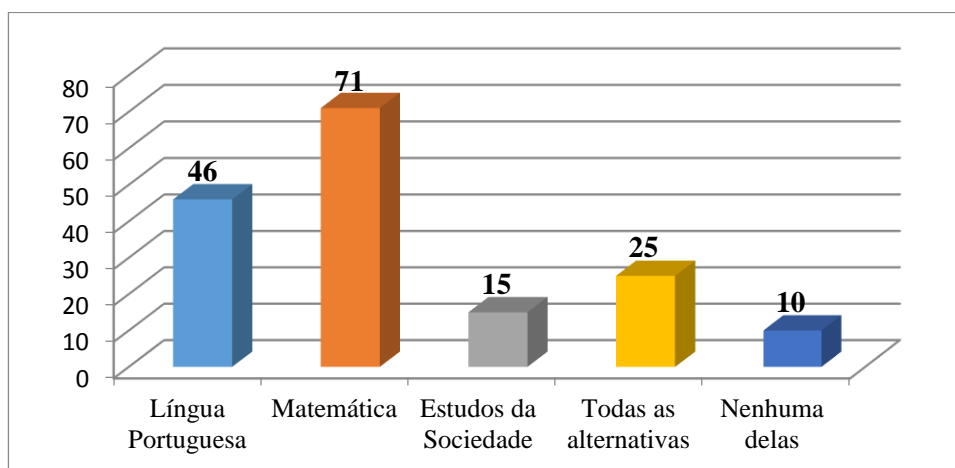


Gráfico 3 Disciplina (s) com maior nível de dificuldade.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

A tabulação destes dados permitiu evidenciar uma grande variabilidade em relação ao nível de dificuldade apresentado diante das disciplinas contidas no currículo do ensino fundamental I, entretanto, as disciplinas de Língua Portuguesa (28%) e Matemática (42%) foram apontadas com maior frequência, em relação à disciplina de Estudos da Sociedade (9%). Enfatiza-se que 15% dos educandos afirmaram possuir dificuldades de aprendizagem nas três áreas do conhecimento, o que exige maior dedicação do professor e uso de metodologias diversificadas e apenas 6% não possuem quaisquer limitações.

Tal dado corrobora aquilo que as professoras entrevistadas afirmaram anteriormente sobre a Língua Portuguesa e a Matemática serem as disciplinas de maior temor. Por isso, utilizam métodos de ensino diferenciados ao longo do ano letivo instigando os alunos a se manterem atentos, aprendendo de maneira contextualizada e relacionando os conteúdos matemáticos ao seu cotidiano.

Ao mesmo tempo, os vínculos afetivos delineados com os alunos da EJA, contribuem para que não se evadam e para que a educação cumpra seu papel social, como defende Malanchen (2014), permitindo-lhes se apropriarem dos saberes que os dominantes utilizam para subjugar-los, libertando-se e apropriando-se de um patrimônio universal com validade histórica.

Considerações Finais

As análises tecidas na fundamentação teórica e na pesquisa de campo dessa comunicação permitiram demonstrar que os educandos matriculados na EJA não tiveram oportunidade de concluir a educação básica na idade indicada pela LDB por motivos distintos, configurados em uma sociedade de classes, injusta e excludente que naturalmente segrega os filhos de proletários dos filhos de burgueses.

O trabalho nessa modalidade exige que o professor possua uma formação inicial e continuada específica, uma vez que estes alunos se diferem daqueles que frequentam o ensino regular em inúmeros aspectos. Geralmente são adultos, com experiência de vida, saberes construídos espontaneamente, possuem família, muitas responsabilidades e veem na escola a oportunidade necessária para mudar sua condição social.

No Paraná, o ensino de Matemática, assim como das demais disciplinas curriculares, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que tem como objetivo a formação de

jovens e adultos capazes de libertarem-se da condição de marginalizados, participando de forma mais ativa e crítica da sociedade na medida em que exercem sua cidadania. Para isso, precisam se apropriar dos conhecimentos matemáticos dominados pela elite, para então, libertarem-se de sua condição de oprimidos, afinal a classe dominante os utiliza para subjugá-los.

A pesquisa de campo demonstrou que a Matemática é citada pelos professores como uma das disciplinas de maior dificuldade para os alunos devido à abstração inerente aos conteúdos mediados. Tal dado veio de encontro com as afirmações dos educandos que ao preencherem o questionário afirmaram ter mais dificuldade nessa área (42%).

Mesmo que eles tenham pouca ou nenhuma experiência escolar precisam ter consciência de que pensam e utilizam a linguagem matemática em diversas ações como, por exemplo, nos cálculos mentais aprendidos de maneira informal ou intuitiva. Por isso, tais saberes precisam ser considerados como ponto de partida para o início das mediações a serem promovidas.

Para facilitar a aprendizagem de Matemática no ensino fundamental, cabe ao professor abordar os conteúdos de maneira contextualizada, produzir momentos prazerosos de aprendizagem, empregar várias metodologias de ensino e materiais de apoio, bem como associar a PHC a sua atuação.

Tais resultados permitiram o alcance do objetivo geral dessa comunicação, que consistiu em analisar como o ensino de Matemática no ensino fundamental I na EJA, oferecida na rede pública municipal de Foz do Iguaçu, é compreendido por alunos e docentes. E, ao mesmo tempo, despertou o interesse para a continuidade de investigações sobre a essa temática em estudos a serem desenvolvidos posteriormente.

Referências

ANTUNES, D. D, et al. Educação de Jovens e Adultos: Relatos de professores e alunos e sua auto-imagem e auto-estima. **AMPEDSUL**. Seminário de Educação da Região Sul, 24,25,26 e 27 de Junho, Ijuí, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRUNELLI, O. A. O ensino de Matemática e o contexto educacional da EJA no estado de Mato Grosso. **II CNEM**. Congresso Nacional de Educação Matemática. Unijuí, 07 a 10 de junho de 2011.

CEMBRANEL, Simone Meireles **O ensino e a aprendizagem de Matemática na Educação de Jovens e Adultos**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FRIEDRICH, M et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

HILBIG, M. C.V; ESTRADA, A. A. Educação de Jovens e Adultos (EJA): explorando a etnomatemática. In. MALACARNE, V.; STRIEDER, D. M. (orgs). **Debates contemporâneos no ensino de Ciências e Matemática**. Curitiba Editora CRV, 2011

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

JESUS, M. M de. **A linguagem matemática na educação de jovens e adultos (EJA)**. Trabalho de Conclusão de Curso, UCB, 2007. Disponível em: <<https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/MariluMariadeJesus.pdf>>. Acesso: 02/05/2017

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Araraquara, 2014, 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, 2014

RAMOS, V. M. Pedagogia histórico-crítica como perspectiva didática de ensino: uma discussão sobre seus limites. **Revista Eletrônica LENPES PIBID de Ciências Social - UEL**. Edição n. 2, v. 1, jul-dez. 2012.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica Matemática**. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf Acesso: 01/05/2017.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

THEES, A; FANTINATO, M. C. Professores que lecionam matemática na EJA: concepções e práticas letivas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.20, n2, p.267-290, jul./dez. 2012.