



O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Samara Torres de Oliveira*

Loriége Pessoa Bitencourt**

RESUMO

Este artigo é parte de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a política pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fim de verificá-la nas práticas dos professores de Matemática da Escola pesquisada. Foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo através da aplicação de questionário a seis professores. Como principais resultados, percebe-se que o ensino de matemática na EJA necessita de reformulações das mais diversas, a começar pelo Projeto Político Pedagógico, no qual não há metodologias diferenciadas para o currículo de Matemática direcionado para este público.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1 INTRODUÇÃO

A busca de melhoria na qualidade dos trabalhos docentes, almejada pelos próprios, desencadeia várias preocupações quanto ao seu desempenho profissional. Na última década do século XXI cresceu o número de pesquisas que se preocupam com o ensino de matemática em modalidades diferenciadas, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Algumas pesquisas têm se preocupado com o docente nestas modalidades, visto que, se deparam com realidades para as quais não foram preparados em sua formação inicial como professores de Matemática.

* Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora Efetiva na Rede Estadual do Mato Grosso, lotada na Escola Estadual Frei Ambrósio, Cáceres, Mato Grosso.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora concursada na área de Álgebra, lotada do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, *Campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo e Docência – CNPQ.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer que os professores busquem diferenciados meios de ensinar para que os alunos possam aprender de maneira mais significativa possível, ou seja, de forma a criar condições para que façam uma relação entre o conteúdo aprendido na escola com sua realidade social.

Realizamos a pesquisa na Escola Estadual Frei Ambrósio, que, por oferecer EJA é uma instituição muito procurada por estudantes que desejam voltar a estudar. A grande procura também justifica-se pela escola estar situada na periferia do município de Cáceres, Estado de Mato Grosso e oferecer a modalidade no período noturno.

Pela relevante procura por parte da população cacerense, pelo ensino ofertado pela escola em questão e a busca constante por parte dos professores de melhorias na oferta do ensino de Matemática na Escola Estadual Frei Ambrósio nos interrogamos: Como é articulada a proposta do ensino de matemática na EJA enquanto documentos e ação? Como os professores de Matemática avaliam o ensino da disciplina nesta modalidade de ensino?

Frente a essas indagações foram realizadas análises com o intuito de compreendermos como é articulada a proposta do ensino de matemática na EJA enquanto documentos legais da política nacional e estadual, assim como em seu Projeto Político Pedagógico (PPP). A partir disso focalizamos as práticas pedagógicas dos docentes de Matemática na EJA para entender como avaliam o ensino nesta modalidade.

Neste artigo apresentamos parte dos resultados da pesquisa realizada e estruturamos o mesmo da seguinte forma: primeiramente, sob o título: **A pesquisa na Escola Estadual Frei Ambrósio: caminhos metodológicos e teóricos percorridos**, mostramos o surgimento do problema e os constantes questionamentos acerca do ensino-aprendizagem da Matemática na EJA; as indagações e a insatisfações por metodologias de Ensino de Matemática ultrapassadas, o que direciona a uma reflexão sobre esses problemas conceituais. Também fazemos referência à formação inicial dos professores de Matemática que, por vezes, não oferece preparo suficiente para que os mesmos estejam aptos a trabalhar nas diferentes modalidades de ensino.

Em segundo lugar, sob o título: **A Educação de Jovens e Adultos (EJA): aspectos históricos, legais em âmbito Nacional, Estadual e Escolar**, fazemos uma síntese histórica da criação e uma descrição da modalidade de ensino EJA. Nesta parte do trabalho são apresentados os documentos legais que garantem regulamentação e organização curricular dos cursos de EJA e que devem orientar os trabalhos realizados nas instituições que ofertam tal modalidade, sendo eles: o Parecer N° 11/2000-CNE/CEB; a LDBEN N° 9394/96; a Resolução N° 180/2000; a Resolução Normativa N° 005/2011 – CEE/MT; a Constituição Federal de

1988; as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e, ainda, o próprio PPP da Escola Estadual Frei Ambrósio.

O artigo segue e em seu terceiro título: **O Ensino de Matemática, A Formação de Professores e a EJA: seus parâmetros, orientações e ações** é ressaltada a importância defendida nas Orientações Curriculares de Mato Grosso do ensino de Matemática em todas as modalidades e se propõe que o método mais adequado para o EJA seja o da Modelagem Matemática. Sobre a formação dos professores atuantes na EJA retrata-se a necessidade de busca de formação adequada ao público, pois, na formação inicial acadêmica dos mesmos foram deixadas lacunas permissíveis e que cabe a esses profissionais serem conhecedores dessa clientela jovem e adulta.

Na quarta e última parte deste artigo são apresentadas as discussões dos questionários realizados com os professores de Matemática da escola e os resultados das análises realizadas a fim de proporcionar um diagnóstico de como se procede o ensino de matemática na EJA na perspectiva dos professores de matemática da escola pesquisada. Para isso, perguntamos aos docentes sobre a sua formação para atuar nesta modalidade de ensino, bem como suas experiências. Posteriormente, apresentamos as considerações finais.

2 A PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL FREI AMBRÓSIO: caminhos metodológicos e teóricos percorridos

A pesquisa surgiu a partir da prática docente de uma das autoras deste artigo, desenvolvida como professora de matemática na Escola Estadual Frei Ambrósio com a modalidade EJA. Nela, observamos que a Formação acadêmica inicial que desenvolvemos não nos proporcionou bases teóricas e metodológicas para ministrar aulas para turmas tão heterogêneas, como é o caso das salas da modalidade EJA.

No currículo da nossa formação inicial como professoras de Matemática não foram contempladas discussões sobre as diferentes modalidades de ensino ou de educação. Assim sendo, tivemos a necessidade de buscar metodologias de ensino que abrangessem tal modalidade de educação de forma solitária e na formação continuada após a conclusão da inicial.

Com a nossa prática docente em EJA constatamos que o Ensino de Matemática não é homogêneo, como muitas vezes é apresentado pela Universidade. Bem pelo contrário, ao nos depararmos com a realidade escolar é exigido dos profissionais da educação métodos diferenciados para suprir as dificuldades dos discentes. Diante desses fatos, a pesquisa foi

direcionada para identificar as práticas docentes cotidianas de um grupo de professores de Matemática na EJA da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres - Mato Grosso.

Nela abordou-se o ensino de Matemática na EJA, na perspectiva da pesquisa qualitativa interpretativa, em duas etapas: na primeira realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual fez-se uma análise de como era articulada a proposta do ensino de matemática na EJA, com a interpretação do PPP da Escola Estadual Frei Ambrósio e de alguns documentos referentes ao ensino da modalidade, em âmbito nacional como as Diretrizes e, em âmbito estadual, como as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OC's/MT). Também buscamos resultados de pesquisas de estudiosos dessa área.

Como parte da segunda etapa, aplicamos um questionário aos 06 (seis) professores de matemática da referida escola, apesar de nem todos estarem diretamente com turmas da EJA, por pertencerem a escola, poderiam receber alunos provenientes dessa modalidade a qualquer momento do ano letivo.

O questionário elaborado para a pesquisa e aplicado aos professores foi composto de 12 perguntas distribuídas em três eixos, sendo eles: 1. Formação, 2. Experiência Profissional e acadêmica na Modalidade de Ensino EJA e 3. Conhecimentos Legais sobre o Ensino de Matemática na EJA.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): aspectos históricos e legais

Segundo o Sistema de Ensino do Estado de Mato Grosso, a EJA é uma modalidade de ensino público criada pelos órgãos de Educação Nacionais, nascida das mobilizações populares e que oferece Educação Básica e gratuita a Jovens e Adultos que, por algum motivo, não puderam concluir sua formação básica inicial na idade regulamentada.

Historicamente, a alfabetização de adultos teve início desde o período do Brasil Colônia, porém, mais voltada às questões religiosas que educacionais. Já no início do século XX, inicia-se um processo lento de valorização da educação de adultos com vista no progresso do país e no aumento da base de votos, sendo isso percebido já em 1879.

Nos seus primórdios, essa modalidade de ensino era oferecida apenas com correspondência ao ensino primário e somente a partir dos anos 60, passagem do século XX para o XXI, é que se estendeu ao curso ginasial.

Nos dias atuais, conforme o Parecer Nº 11/2000 CNE/CEB (BRASIL, 2000) a Educação de Jovens e Adultos é considerada uma modalidade de Educação Básica e um

direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e assumindo a de reparação e equidade, o que representa uma conquista e avanço.

A EJA é hoje regulamentada nacionalmente pela lei maior da Educação Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN N.º. 9394/96), que prevê, de maneira ampla, que a educação de jovens e adultos destina-se àqueles que não tiveram acesso (ou continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade adequada, e deve ser gratuita com propostas pedagógicas que atentem às características, interesses, condições de vida e de trabalho do público a que se destina (BRASIL, 1996). Quanto ao tempo de estudo na EJA fica o que se prescreve na LDBEN que dispõe nos seus artigos 10 e 11, que os Estados e Municípios se incumbam de baixar normas complementares para seus respectivos sistemas e que estes devem definir a estrutura e a duração dos cursos de EJA, conforme estabelece também o artigo 6º, da Resolução N.º 1/2000 - CNE/CEB, desde que sejam respeitadas as diretrizes curriculares nacionais.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, para a modalidade de EJA, norteiam as propostas da mesma, fundamentada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN N.º 9394/96 e, também, nos demais pareceres já citados. De acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988 (art. 149) a Educação foi declarada como um direito de todos, imprescindível para o exercício da cidadania, deve ser ministrada primeiramente pela família e, posteriormente, pelos poderes públicos.

A fim de esclarecer aspectos da LDBEN, temos ainda o Parecer N.º 11/2000 que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ele traz questões referentes à EJA, que podem não estar plenamente esclarecidas na LDBEN, como o direito e a gratuidade dessa modalidade de educação, principalmente na etapa de Ensino Fundamental; a alteração da denominação de Ensino Supletivo, pelo fato de passar o entendimento de ensino compensatório, que não é o que se propõe. Ainda neste parecer, destaca-se a mudança da idade mínima para o ingresso na EJA, que antes era de 14 anos para o Ensino Fundamental, passa a ser de 15 anos e, a que era de 17 anos para o Ensino Médio, é alterada para 18 anos completos.

Para promover uma organização que atenda às necessidades dos Jovens e Adultos do Estado de Mato Grosso e seguir o que demanda a legislação nacional através do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE), foram fixadas normas para a oferta da Educação na modalidade EJA por meio das resoluções anteriormente já citadas. Nessas resoluções foram estabelecidas normas como as de definições sobre nomenclaturas utilizadas na modalidade, como segmentos que indicam partes do Ensino Fundamental: 1º Segmento,

que corresponde aos anos iniciais e o 2º segmento, que corresponde aos anos finais. Também se esclarecem as funções da EJA.

Apresentou-se na Resolução N° 005/2011 uma nova estruturação dos cursos de EJA para o ano de 2012. A partir das novas regras estabelecidas foram enviadas regras para as escolas e, nestas, as etapas de Ensino Médio e Ensino Fundamental passaram a ter duração de 2 anos para cada segmento, sendo o Fundamental composto por I e II segmentos e são exigidas a frequência mínima de 75% em cada ano dos segmentos, com apuração anual. Também, nestas Regras de Organização Pedagógica (ROP's), seguiram orientações para a adequação dos alunos que estavam estudando, no ano de 2011, na estrutura da Resolução N° 180/2000. É garantida na legislação estadual a oferta da modalidade com cursos à distância, na forma de exames que ficam sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) e, ainda, a oferta dos cursos integrados à educação profissional técnica.

Quanto à EJA na Escola Estadual Frei Ambrósio, a estrutura curricular disposta no PPP de 2009 está em conformidade a Resolução N° 180/2000 vigente no período, tendo como procedimentos de avaliação: caderno de campo, autoavaliação, mapa conceitual, portfólio, observação, entrevista, prova, discussão coletiva e conselho de classe, aulas de campo, dramatizações, trabalhos em grupos e/ou individual, produção de textos, paródias, participação em projetos, entre outros. Esses são finalizados em forma de relatório descritivo semestral e conceito final. A avaliação final dos educandos do Ensino Fundamental é realizada mediante relatório descritivo ao final de cada semestre e no Ensino Médio dá-se através de notas ao final de cada bimestre.

Na escola a modalidade de EJA é ofertada no período noturno e atende apenas ao Ensino Fundamental, os alunos que terminam esse nível de ensino na EJA e optam por continuar o Ensino Médio na escola no mesmo período são inseridos na próxima etapa, porém, na modalidade de ensino regular.

A proposta curricular da escola, com relação aos objetivos, vem de encontro com as propostas atuais das OC'S/MT, no que tange ao conhecimento das necessidades dos educandos e, a partir disso, possibilitar a oferta de um ensino de qualidade que se respeite e utilize o conhecimento prévio destes estudantes, permitindo a articulação dos saberes escolares com os saberes do cotidiano.

Na Escola Estadual Frei Ambrósio a questão do pouco espaço físico se apresenta como um empecilho para a oferta de turmas para todas as modalidades de ensino e em todos os períodos. Os alunos da EJA apresentam várias dificuldades que os impedem de retornar à escola e, dentre elas, a que é mais perceptível aos professores é:

(01) Professora A: [...] a própria Matemática, que segundo eles (os alunos), é muito difícil e não conseguem aprender.

Eles salientam que:

(02) Professora C: [...] geralmente os alunos colocam para si a responsabilidade pelo insucesso na matéria. Pois, normalmente, as turmas encerram o ano com o número mínimo de alunos exigido.

É por questões como essas, de evasão dos estudantes da EJA e das dificuldades no ensino da Matemática relatadas pelos professores, que se dá a importância desta pesquisa.

No PPP da Escola Estadual Frei Ambrósio observamos, quanto ao currículo proposto para a EJA, que ele não apresenta uma proposta compatível com a modalidade e público. Percebemos ainda que ele necessita de embasamento teórico próprio e adequado, além de orientações aos docentes quanto a legislação, a fim de esclarecer a funcionalidade da modalidade e ressaltar a importância dos mesmos elaborarem propostas de ensino que sejam próprias àqueles estudantes.

4 O ENSINO DE MATEMÁTICA, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EJA: seus parâmetros, orientações e ações

Propomos neste capítulo uma reflexão sobre a importância do ensino da Matemática para os estudantes da EJA e sobre o trabalho dos docentes nesta modalidade.

Primeiramente, vejamos a definição, segundo o Dicionário Aurélio, da atividade de ensinar: “Ensinar: 1. Ministrando o ensino de; lecionar. 2. Transmitir conhecimentos a. Ensino: 1. Transmissão de conhecimentos. 2. Os métodos empregados no ensino”. (DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA AURÉLIO, 2009, p. 352). Nessas definições é possível notar as limitações de tratamento do ato de ensinar, que passa pela ação do professor de transmitir conhecimentos para os estudantes que supostamente não os sabem, demonstrando a uniformidade da ação e não leva em consideração as particularidades das práticas e sujeitos. Reconhecemos que para refletirmos sobre o ato de Ensinar o dicionário não é a melhor fonte para tal, porém, o escolhemos por representar objetivamente a definição dada pelos professores quando solicitamos o conceito de Ensino e da ação de Ensinar, que os mesmos

compreendem como transmissão e os consideram da mesma forma sem diferenciá-lo para as diversas modalidades que temos e para as diversas disciplinas e/ou áreas do conhecimento.

Referente ao ensino da matemática, buscamos aporte teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, que descreve:

A constatação da sua importância apoia-se no fato de que a Matemática desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. Do mesmo modo interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação de pensamento e na agilização do raciocínio dedutivo do aluno. (PCN, 1997, p. 15).

Nessa perspectiva, há várias situações que nos possibilitam tantas outras reflexões, pois como os professores, sabemos da importância do ensino da Matemática na Educação Básica e devemos agir de modo a contribuir para a realização do ensino, de forma que todos os estudantes possam aprender da melhor maneira possível com o máximo de efeitos positivos e significativos. Todavia, temos consciência que para que essa a contribuição seja efetiva é necessário um conjunto de materiais e métodos adequados para tal ação, além de material humano preparado, conhecedor das dificuldades e pronto para buscar novas possibilidades.

O Ensino de Matemática, assim como o de outras áreas, é sedento de inovações, pois as pessoas, e a sociedade de modo geral, não são passíveis de estagnação. Ademais é preciso pensar na acessibilidade deste ensino para todos os envolvidos.

Ao percorrer aspectos históricos do ensino da matemática, notam-se várias mudanças significativas seguidas de transformações sociais, tanto nacionais quanto internacionais. Vale ressaltar a agregação, em uma única disciplina, dos vários conteúdos de matemática que eram ministrados separadamente, mudança sugerida no Brasil pelo professor Euclides de Medeiros Guimarães entre 1900 a 1914. Segue daí a inclusão de novas propostas de ensino que preveem a participação dos estudantes, tais como: a resolução de problemas, atividades de pesquisas, jogos, entre outras.

A produção de materiais didáticos também veio seguindo essas reformulações quanto ao ensino de matemática. Foram vários movimentos decisivos e que partiram de mudanças sociais que exigiam alterações nos currículos a fim de que se ofertasse formação adequada aos estudantes. É o que aconteceu logo depois da segunda Guerra Mundial ao se constatar uma defasagem entre o progresso científico e tecnológico e os currículos escolares. Verificou-se que o ensino de matemática passou por várias vertentes desde um ensino técnico, que preparava os estudantes para servir a um sistema, a outras tendências até a que presenciamos

que sugere um professor mediador e articulador do processo onde leva-se em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Assim é possível constatar que:

A grande questão é que: Ensinar Matemática não é pura e simplesmente uma receita a ser seguida linearmente, podemos ver a própria história do Ensino da Matemática que das inúmeras tendências existentes desenvolvidas e em desenvolvimento [...] elas possuem pontos tantos positivos quanto negativos. É função nossa, enquanto educador, conhecer todas e decidir se utilizar das vantagens de cada uma, seja considerando o contexto que estamos vivenciando, os estudantes que estamos trabalhando e, principalmente, tendo a clareza de qual objetivo quero alcançar juntamente com a qualidade do produto a ser obtido. (MATO GROSSO, 2010, p. 132).

Quanto à definição curricular as OC'S/MT nos orienta na proposta de quatro Eixos Norteadores para a modalidade, que são: 1º) O trabalho como princípio educativo; 2º) O direito de aprender por toda a vida; 3º) Ampliando práticas de cidadania e o 4º) que seria o articulador entre os três primeiros eixos por incorporar o ideário freireano da educação dialógica. Então, o que se espera é que a proposta pedagógica para o ensino na EJA tenha como função a escolarização, a preparação para o trabalho e para a cidadania e que garanta a todos o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

4.1 PROPOSTAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA

Sabemos que não teremos nenhum documento, legislação ou apontamentos precisos de como os educadores devem exercer o ensino aos Jovens e Adultos. Na verdade é orientado que os profissionais envolvidos na EJA levem em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, o contexto ao qual este aluno está inserido, assim como a escola a que ele pertence, as necessidades que levaram esses alunos a retornarem aos bancos escolares e, principalmente, que tenham uma sensibilidade aguçada para evitar que estes alunos não presenciem repetidamente situações que os façam se afastar novamente da escola.

No livro **Educação Matemática de Jovens e Adultos – Especificidades, desafios e contribuições**, de Maria da Conceição F. R. Fonseca, a autora nos traz palavras muito pertinentes sobre ensino de matemática na EJA, nos remetendo à importância do ensinar, a partir da reflexão sobre a relevância da Matemática que é ensinada e aprendida:

[...] vamos refletir sobre como a busca do sentido do ensinar e aprender Matemática remete às questões de significação da Matemática que é ensinada e aprendida. Acreditamos que o sentido se constrói à medida que a rede de significados ganha corpo, substância, profundidade. A busca do sentido do ensinar-e-aprender Matemática será, pois, uma busca de *acessar, reconstruir, tornar robustos*, mas

também *flexíveis*, os significados da Matemática que é ensinada e aprendida. (FONSECA, 2007, p. 75).

Desta forma, a autora salienta que, ao ensinar, é preciso perceber a importância daquilo que se quer que o aluno aprenda e que esta passagem se apresente flexível e acessível a todos que são ensinados, levando em consideração que os conhecimentos matemáticos são indispensáveis à formação das pessoas, visto que fazem parte do dia a dia de cada um. É necessário ter consciência que os alunos da EJA sabem dessa importância e não a negam, porém por trajetórias escolares diversas, possuem medo da Matemática. Assim, cabe aos docentes adotar meios alternativos para ensinar de modo a proporcionar que todos aprendam, fazendo da matemática um instrumento para que os Jovens e Adultos compreendam melhor o mundo que vivem.

Sobre a importância da Matemática, Fonseca (2007, p. 75) relata que:

[...] jamais escutei de um aluno ou uma aluna algo como: “*eu acho que a gente não devia aprender Matemática*”. Já escutei que ela é “*difícil*”, “*chata*”, “*teimosa*”, “*abstrata*”, “*irracional*”, mas jamais que ela fosse “*dispensável*”. Isso é um fenômeno interessante porque sugere que o questionamento dos educandos jovens e adultos pousa sobre os modos de matematizar, mas não sobre a importância de o fazer.

Para a autora, a Matemática é indispensável e muito contribui para a compreensão das situações vividas pelas pessoas. Neste sentido as atuais tendências de ensino de Matemática, de modo geral como as da EJA e as OC’S/MT, propõem a utilização de problemas do cotidiano dos estudantes, levando em consideração que os alunos, na maioria das vezes, possuem uma profissão e uma experiência de vida que deve ser evidenciada. A tendência de ensino da Matemática que mais se adequa a esse contexto é a Modelagem Matemática, por ela partir do contexto do aluno e, doravante, se construir um modelo matemático a ser verificado.

A Modelagem Matemática, como proposta pedagógica alternativa para o ensino de Matemática na EJA, é propícia porque possibilita liberdade no currículo, o que é fundamental, haja vista que os problemas pesquisados partem de um tema social central. Também é vantajoso, porque os alunos, já adultos, têm disponibilidade quanto às informações para solucionar os problemas estudados.

4.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A EJA

Sabemos que a formação inicial de um professor, neste caso, o de Matemática, não oferece condições que o deixe completamente ‘formado’, conhecedor dos variados contextos pelos quais ele irá atuar. Também, não seremos negligentes em esperar que tal situação venha a acontecer, pois, como se denomina, trata-se de uma formação inicial. Porém, o que nos cabe fomentar é a existência de lacunas em muitos cursos de graduação que deixam a deriva muitos de seus professores formados.

A pesquisa realizada na Escola Estadual Frei Ambrósio sobre o ensino de Matemática na EJA na perspectiva dos professores destacou a necessidade de conhecimentos e saberes, por parte dos docentes, sobre: o público da EJA; as particularidades da oferta dessa modalidade; o currículo a ser desenvolvido e ao fazer pedagógico contextualizado a essa modalidade e ao seu público. Trata-se de um determinado ‘esquecimento’ na formação de alguns professores de licenciatura em Matemática e que muitos, ao se verem como educadores na EJA, tendem a fazer experiências pedagógicas quando ministram aulas, direcionar suas pesquisas para esse tema ou buscar experiências com outros profissionais.

5 O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Apesar de distribuímos seis questionários, apenas cinco foram devolvidos. Aqui propomos analisar esta amostra. A fim de que suas identidades fiquem resguardadas resolvemos nomear os docentes de Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E, respectivamente.

Quanto à formação inicial dos cinco professores de Matemática da Escola Estadual Frei Ambrósio: 04 informaram que a sua graduação foi em Licenciatura Plena em Matemática na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres e somente 01 em outra instituição de Ensino Superior.

Quanto à formação continuada, pós-graduação: 04 dos professores são especialistas e, destes, apenas 01 afirmou ser Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os demais pesquisados fizeram suas Especializações em “Educação Matemática” com ênfase em outras modalidades, não precisamente em EJA.

Quanto à experiência profissional e acadêmica no ensino de matemática na EJA, todos afirmaram que a formação inicial não proporcionou conhecimentos necessários para a atuação no ensino de matemática nesta modalidade. Porém, como já foi citado, apenas um professor relatou ter feito pós-graduação na mesma. Este último, ao falar sobre sua qualificação diz que:

(03) Professor A: Muito proveitosa, os temas, as abordagens e as experiências relatadas por professores dessa modalidade, quando fiz minha especialização. Elas contribuíram para minha formação.

Em poucas palavras, esse docente defende que a qualificação contribuiu para sua a formação como profissional e que as trocas de experiências, temas e abordagens foram proveitosas, o que evidencia que os estudos referentes ao ensino da EJA qualificam o profissional em sua atuação. Neste sentido, as Orientações Curriculares (OC'S/MT) alertam que:

[...] a EJA requer modelo pedagógico próprio, com adequação de carga horária e de desenho de atendimento, currículo contextualizado, emprego de metodologias de ensino adequadas e **formação específica de educadores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos**. (MATO GROSSO, 2010, p. 172 - grifo nosso).

Ou seja, os cursos de licenciatura deveriam destinar parte de sua carga horária curricular para refletir sobre o ensino nas diferentes modalidades, de forma a preparar os futuros professores para planejar um ensino compatível ao público para o qual irá ensinar.

Quanto à experiência dos docentes em lecionar na EJA, observamos que: apenas 02 afirmam ter lecionado nessa modalidade, tendo em média quatro anos de experiência de ensino na EJA. Nota-se que, apesar da experiência dos docentes em atuar nessa modalidade de educação, há distinção de perspectivas quando solicitados para comentar sobre a experiência em atuar na EJA e que se destaquem os pontos positivos e/ou negativos:

(04) Professor A: Como ponto positivo, a aprendizagem é recíproca e como ponto negativo, o cansaço físico dos estudantes, pois, a grande maioria são trabalhadores.

(05) Professor B: Primeiro como ponto positivo - alunos oportunizados para ter certificado do Ensino Médio. Segundo, como ponto negativo, tempo insuficiente para ensinar o que deveria aprender.

Percebe-se que o Professor A, que tem pós-graduação no Ensino de Matemática na modalidade EJA, relata que a aprendizagem na EJA é recíproca e aponta como ponto negativo o cansaço físico dos alunos e reconhece que isso se dá porque a grande maioria dessa clientela é trabalhadora. O Professor B, que tem a experiência na EJA, mas não tem formação

acadêmica nessa modalidade, afirma que são dadas oportunidades aos alunos para obter um certificado, e que é pouca carga horária para ensinar o que deveria aprender, mostrando a influência da formação nas práticas docentes. Em vista disso, podemos dizer que: “[...] é preciso que as diversas instâncias de formação do educador matemático [...] contemplem a investigação e a discussão dos processos de produção do conhecimento matemático” (FONSECA, 2007, p. 58).

Ainda, procurando abordar a metodologia de ensino de Matemática na EJA, foi solicitado que, com ênfase na sua experiência do Ensino de Matemática na EJA, comentassem sobre seus métodos de ensino para essa modalidade:

(06) Professor A: [...] primeiramente tento conhecê-los, suas dificuldades, seus anseios, seus conhecimentos de matemática, para depois abordar temas que estejam próximos de suas práticas do dia a dia.

(07) Professor B: Depende da clientela, e busco motivá-los de modo a ensinar matemática com o conhecimento já adquirido que eles já tenham.

As práticas docentes enquanto educadores da EJA podem assumir tais direcionamentos, pois, no que se afirma nas Orientações Curriculares de Mato Grosso, as propostas não devem ser encaradas como camisa-de-força. O Professor B, quando se refere aos alunos da EJA, considera que eles têm características próprias: a maioria apresenta defasagem de aprendizagens, dificuldades com certos conteúdos de Matemática e até chegam a trazer para si a razão de não conseguirem aprender. Assim, percebe que é necessário conhecer a ‘clientela’ nas suas especificidades individuais, tendo a percepção do público a que se destina a modalidade EJA. O Professor A apresenta ser conhecedor do que frequentemente ocorre nas salas de aula da EJA. Ele não vê a qual ‘clientela’ vai ensinar, mas considera que estes são alunos da EJA e que os mesmos têm especificidades que devem ser percebidas pelo docente, para um trabalho que contemple todos os envolvidos.

Quando perguntados se tinham conhecimento dos objetivos da escola para o ensino na EJA todos afirmam que não têm esse conhecimento. No entanto, ao fazermos a mesma pergunta, evidenciando os objetivos das OC’S/MT apenas 01 professor, o Professor A, afirmou conhecer as OC’s para a EJA.

Frente às análises, percebe-se que o ensino de Matemática da EJA na Escola Estadual Frei Ambrósio precisa primeiramente de reformulações no PPP e que os educadores

apresentem os conhecimentos necessários para este trabalho. É preciso, ainda, que esta atividade seja propulsora de investigação sobre a EJA, com variadas perspectivas: público, currículo, leis e portarias da EJA, o papel do professor no ensino para esses alunos, metodologias, enfim, tudo que venha a elucidar os trabalhos e que estes se apresentem numa organização curricular.

A organização curricular, se conhecida por todos, garantirá, mesmo com a inevitável rotatividade de profissionais, um ensino continuado, haja vista que para cada segmento são necessários dois anos de estudos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão não teve a pretensão de avaliar os profissionais de matemática da Escola Estadual Frei Ambrósio tampouco apontar os possíveis erros e acertos com a EJA. Pretendeu-se suscitar respostas às velhas perguntas e encontrar outras indagações para as situações que comumente nos deparamos, ou que provavelmente já foram vivenciadas quando estamos ensinando alunos jovens e adultos.

Nossa experiência como docente e coordenadora pedagógica da Escola Estadual Frei Ambrósio, permitiu-nos notar que o público da EJA não se trata simplesmente de jovens e adultos, como podemos encontrar em uma instituição de nível superior, mas, de jovens e adultos que por algum motivo social, se ausentaram dos bancos escolares e que pelos mesmos motivos tiveram que retornar, porém mais cansados e com outros problemas.

De acordo com Fonseca (2007) percebemos um cuidado a ter com a expectativa dos alunos da EJA, que poderão seguir com sua formação acadêmica e, que para isso, o professor deve estar bem ciente do seu papel, não deixar de considerar os conhecimentos prévios dos alunos desta modalidade e desenvolver um ensino dos conhecimentos de matemática fundamentais ao currículo de formação dos estudantes. Para isso, é fundamental que a formação dos docentes contemple reflexões, mesmo que iniciais, às diferentes modalidades de educação, de maneira que se propicie aos professores a apresentação de uma proposta e ação pedagógica com experiências refletidas e amadurecidas a fim de que não prejudiquem a boa formação dos estudantes da EJA.

Notamos, nas respostas dos docentes que, dentre os professores com pós-graduação, apenas um apresentou conhecimentos de acordo com os apresentados do decorrer deste trabalho de pesquisa sobre ensino de matemática na EJA, sendo o que afirmou ter especialização voltada especificamente para educação matemática na EJA. E, também, foi o

único a comentar sobre essa qualificação. Logo, os demais, mesmo com especialização em Educação Matemática, não apresentaram nenhum comentário sobre a formação nesse sentido.

O mais preocupante é que todos afirmaram que a formação inicial não proporcionou qualificação para atuação como educadores na EJA, sendo esta uma situação delicada, pois em nossos estudos ficou evidente que os educadores da EJA devem estar preparados para que não corram o risco de ensinar da mesma forma, com mesmos métodos e propostas a cada modalidade, haja vista ser preciso se atentar às especificidades de cada indivíduo em seus contextos de vida.

MATH EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN PERSPECTIVE OF TEACHERS

ABSTRACT

This article is part of a research that had as objective to understand the public policy for the Youth and Adult Education (EJA) in order to check it in the practices of mathematics teachers from the searched School. A qualitative research through a questionnaire was applied to six teachers. As main results, it is perceived that mathematics teaching practices in adult education need reformulations in diverse angles, beginning with the Political Pedagogical Project which does not adopt differentiated methodologies for the mathematics curriculum designed to this public.

Keywords: Mathematics Education. Youth and Adult Education.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Nº 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília - DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer nº 11/2000 - CNE/CEB**.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Secretaria de Educação Fundamental Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Princípios pedagógicos na educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: UNESP, 2004.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. _____. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. _____. **Orientações Curriculares: Das Diversidades Educacionais**. Cuiabá: Defanti, 2010.

_____. _____. Escola Estadual Frei Ambrósio. Projeto Político Pedagógico, 2009.

PROFESSOR A. **Professor A:** Entrevista para o questionário. [nov. 2012]. Entrevistadora: Samara Torres de Oliveira, Cáceres - MT, 2012. Questionário (3 f.). Questionário respondido para Trabalho de Conclusão de Curso sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: na perspectiva dos Professores.

PROFESSOR B. **Professor B:** Entrevista para o questionário. [nov. 2012]. Entrevistadora: Samara Torres de Oliveira, Cáceres - MT, 2012. Questionário (3 f.). Questionário respondido para Trabalho de Conclusão de Curso sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: na perspectiva dos Professores.

PROFESSOR C. **Professor C:** Entrevista para o questionário [nov. 2012]. Entrevistadora: Samara Torres de Oliveira, Cáceres - MT, 2012. Questionário (3 f.). Questionário respondido para Trabalho de Conclusão de Curso sobre o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos: na perspectiva dos Professores.