

UENP

PPEd

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

DAIANY DOS REIS SANTANA

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA E UMA PROPOSIÇÃO
AO ENSINO DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES**

**JACAREZINHO
2022**

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA E UMA PROPOSIÇÃO AO ENSINO DE MATEMÁTICA
VISANDO A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES
DAIANY DOS REIS SANTANA**

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

DAIANY DOS REIS SANTANA

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA E UMA PROPOSIÇÃO
AO ENSINO DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA E UMA PROPOSIÇÃO AO ENSINO
DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada por DAIANY DOS REIS SANTANA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr.: Jonis Jecks Nervis

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

dS232a dos Reis Santana, Daiany
Análise da Evasão Escolar na EJA e uma Proposição
ao Ensino de Matemática visando a permanência dos
estudantes / Daiany dos Reis Santana; orientador
Jonis Jecks Nervis - Jacarezinho, 2022.
123 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Práticas Docentes. 3.
Abandono ou evasão escolar na Educação de Jovens e
Adultos. 4. Etnomatemática. 5. Educação Financeira.
I. Jecks Nervis, Jonis, orient. II. Título.

DAIANY DOS REIS SANTANA

**ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA E UMA PROPOSIÇÃO
AO ENSINO DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA DOS
ESTUDANTES**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jonis Jecks Nervis (Orientador)
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof. Dr. Daniel Trevisan Sanzovo
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof. Dr. George Francisco Santiago Martin
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Jacarezinho, 23 de fevereiro de 2022.

Dedico este trabalho a meus pais, Benedito e Delonise, ao meu esposo Aparecido e aos meus filhos Davi Emanuel e Daysa Maria, amores que em todos os momentos dão sentido à minha vida e me inspiram a sempre seguir em frente.

A todos/todas educadores e educadoras que fazem da sua prática uma busca constante por formar pessoas mais humanas, críticas e comprometidas com pequenas mudanças que, somadas, divididas e multiplicadas, mudam o mundo e fazem diminuir as injustiças.

Aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, que mostram resistência e seguem lutando por seus direitos, apesar dos pesares.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pelo dom da vida e por permitir-me desfrutar deste momento, colocando-me nos lugares certos e nas horas certas, conduzindo cada instante dos meus dias e me possibilitando uma trajetória de lutas, oportunidades e vitórias, cercada de pessoas do bem.

Agradeço a meus pais, Benedito e Delonise, luzes da minha vida, que me educaram com todo o amor e nunca mediram esforços para que eu lutasse e alcançasse meus propósitos e aos meus irmãos Eder, Wellington e Nosley, que me ajudaram a me tornar quem sou.

Agradeço ao meu esposo, Aparecido, pelo amor que dedica em gestos, palavras e incentivos e aos nossos filhos, Davi Emanuel e Daysa Maria, minhas razões de ser e de seguir em frente. Embora ainda pequenos, demonstraram grandiosa sensibilidade em compreender o tempo que tive que me dedicar a este trabalho.

Ao meu querido, compreensivo, paciente e competente orientador, o professor Doutor Jonis Jecks Nervis, o qual tive o grande prazer de conhecer e aprender muito. Levo comigo suas lições, apontamentos, sensibilidade e respeito, demonstrando-me compreender sem que eu precisasse me justificar. Muito obrigada, professor, por confiar em mim, mesmo quando eu estava cercada de incertezas. Gratidão por me auxiliar em cada passo desse trabalho e na concretização deste sonho.

Ao professor Doutor George Francisco Santiago Martin, que participou da realização do meu sonho, desde a Licenciatura em Matemática, quando nos conhecemos e, agora, depois de alguns anos, vem também contribuir com minha formação no mestrado, sendo membro da banca. Obrigada por tudo que me ensinou, pela competência e ética que sempre o acompanharam e pela disposição em fazer a leitura do meu trabalho e registrar suas contribuições.

Ao professor Doutor Daniel Trevisan Sanzovo, que também é membro da banca. Eu tive a grata satisfação de conhecê-lo, quando participei no GPMEC e seus apontamentos me possibilitaram muitos aprendizados, que foram extremamente úteis para meu desenvolvimento pessoal e como pesquisadora. Gratidão pela atenção, respeito, generosidade e relevantes contribuições que levarei comigo.

Às queridas amigas Andréia Patrocínio Marquezepe, Daniela Ferreira Toth e Maraysa Cruz Nogari, companheiras de mestrado e amigas para todos os momentos. Muito obrigada, meninas, pelas trocas, seja por conselhos, lágrimas, sorrisos e incentivos.

Aos demais colegas de curso, que deixaram um pouco de si para mim, trazendo suas vivências e tornando os desafios do curso mais possíveis de serem vencidos, minha gratidão.

Aos colegas do GPMEC, muito obrigada pela oportunidade de unida a vocês, refletir sobre o exercício da pesquisa.

A todos os docentes do PPEd/UENP, que têm seguido com dedicação, perseverança e comprometimento, contribuindo para a formação de outros professores, mantendo firme o propósito de colaborar para a melhoria da qualidade da Educação Básica, minha sincera gratidão!

Aos funcionários e estagiários do PPEd/UENP, muito obrigada pela dedicação e atenção, nos auxiliando sempre da melhor forma possível.

A todos os pesquisadores que utilizei os trabalhos para desenvolver o meu estudo, muito obrigada pela relevância de cada investigação.

Aos professores participantes da minha pesquisa, que analisaram e validaram o Produto Educacional, que Deus os recompense por tão nobre gesto de utilizar da experiência que possuem na EJA para auxiliar essa investigação. Muito obrigada!

Aos meus colegas de trabalho, dos Colégios Dr. Generoso Marques e Lucy Requião de Melo e Silva, do município de Cambará-PR, onde sou pedagoga e professora, quero agradecer a cada um, pelo incentivo, auxílio e torcida para a realização deste sonho.

Meu sentimento é de eterna gratidão a todos que participaram direta ou indiretamente desta caminhada. Deus os abençoe e os recompense por tudo!

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Paulo Freire

SANTANA, Daiany dos Reis. **ANÁLISE DA EVASÃO ESCOLAR NA EJA E UMA PROPOSIÇÃO AO ENSINO DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jonis Jecks Nervis. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar as situações que se relacionam à ocorrência da evasão escolar na EJA. Optou-se pela realização de pesquisa bibliográfica, explorando a base de dados da CAPES, a fim de levantar produções de conhecimento que tratam do abandono e/ou evasão escolar na EJA, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio desta modalidade, compreendendo o período entre os anos de 2011 a 2020. Para a revisão de literatura, empregou-se as etapas da Revisão Integrativa. A metodologia de análise dos dados segue a abordagem qualitativa, sendo interpretados através da Análise de Conteúdo. Para as situações relacionadas à ocorrência da evasão escolar na EJA, emergiram como resultados duas categorias: Causas de evasão na EJA externas à escola (subcategorias: sociais e financeiras; emocionais ou de saúde; pessoais ou familiares) e Causas de evasão na EJA internas à escola (subcategorias: socialização; organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica; atuação governamental junto à escola). Pautando-se nos resultados, elaborou-se um Produto Educacional, que consiste em um Caderno de Atividades direcionado ao processo de ensino de Matemática para jovens e adultos, com assuntos de Educação Financeira sendo tratados na perspectiva Etnomatemática. O material passou por análise intersubjetiva de sete professores, com experiência na EJA, que contribuíram com suas críticas e considerações. Espera-se que os resultados produzidos possam colaborar com as reflexões que cercam o campo da Educação de Jovens e Adultos e este público possa ter suas especificidades reconhecidas, de maneira que a educação contribua à conquista do direito de usufruir de uma vida mais justa.

Palavras-chave: Educação Básica. Práticas Docentes. Abandono ou evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. Etnomatemática. Educação Financeira.

SANTANA, Daiany dos Reis. **ANALYSIS OF SCHOOL DROPOUT IN YAE AND A PROPOSITION TO THE TEACHING OF MATHEMATICS AIMING AT THE PERMANENCE OF THE STUDENTS.**124 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Jonis Jecks Nervis. Jacarezinho, 2022.

ABSTRACT

This research aims at investigating the situations related to the school dropout at the Youth and Adult Education. It's been chosen to conduct a bibliographic research, exploring the data base of CAPES, thinking about productions of knowledge that explains the theme of school dropout in YAE during the initial and final years of Elementary School and High School in the period from 2011 to 2020. A qualitative research of integrative literature review was carried out. The data analysis methodology follows the qualitative approach, being interpreted through the Content Analysis. For the situations related to the school dropout in the YAE two categories emerged as results: Causes of dropout in YAE outside the school (subcategories: social and financial causes, emotional or healthy causes; personal or familiar causes) and Causes of dropout in YEA inside the school (subcategories: socialization, organization of school routine or pedagogical practice; government action with the school). Based on the results, an Education product was made, which is a Workbook directed to the processo f Mathematics teaching that deals with subjects about Financial Education in the Ethnomathematics perspective. This material was submitted to na intersubjective analysis of seven teachers with experience in the YAE which contributed with their criticism and considerations. It is hoped that the results produced can collaborate with the reflections that surround the field of Youth and Adult Education and that this public can have its specificities recognized, so that education contributes to the achievement of the rights to enjoy a fairer life.

Key words: Basic Education. Teaching Practices. School dropout or dropout in Youth and Adult Education. Ethnomathematics. Financial education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado dos estudos obtidos na base Portal Periódicos Capes.....	67
Quadro 2 – Resultado dos estudos obtidos na base Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	68
Quadro 3 – Breve descrição quantitativa do <i>corpus</i> da Revisão Integrativa.....	69
Quadro 4 – Breve descrição do <i>corpus</i> da Revisão Integrativa.....	69
Quadro 5 – Ano de publicação dos estudos incluídos no <i>corpus</i> da integrativa.....	75
Quadro 6 – Informações das características geográficas das pesquisas incluídas.....	76
Quadro 7 – Categorias emergentes para as ocorrências de evasão na EJA.....	77
Quadro 8 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA externas à escola – questões sociais e financeiras.....	80
Quadro 9 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA externas à escola – questões emocionais ou de saúde.....	82
Quadro 10 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA externas à escola – questões pessoais ou familiares.....	83
Quadro 11 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA internas à escola – situações referentes à socialização.....	85
Quadro 12 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA internas à escola – situações referentes à organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica.....	86
Quadro 13 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA internas à escola – situações referentes à atuação governamental junto à escola.....	88
Quadro 14 – Formação acadêmica dos docentes.....	96
Quadro 15 – Atuação dos docentes na EJA.....	96
Quadro 16 – Categorias levantadas na análise intersubjetiva do Produto Educacional.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da Revisão Integrativa.....	63
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica de Jovens e Adultos

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

Cruzada do ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPMEC – Grupo de Pesquisa em Matemática e Ensino de Ciências

INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico

ONG - Organização Não-Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCAE - Programa de Combate ao Abandono Escolar

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPEd/UENP – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Profissional em Educação Básica/Universidade Estadual do Norte do Paraná
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEA - Serviço de Educação de Adultos
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	20
2 AS MARCAS HISTÓRICAS DA DESIGUALDADE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	26
2.1 DO BRASIL COLÔNIA AO BRASIL IMPÉRIO.....	26
2.2 A PRIMEIRA REPÚBLICA.....	31
2.3 DA ERA VARGAS AO FIM DA DITADURA MILITAR.....	33
2.4 DA NOVA REPÚBLICA ÀS PERSPECTIVAS RECENTES.....	41
3 EVASÃO ESCOLAR NA EJA E O PROCESSO DE ENSINO DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA NA ESCOLA	48
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ABANDONO OU EVASÃO ESCOLAR E A BUSCA PELA PERMANÊNCIA NA ESCOLA.....	48
3.2 PRÁTICA EDUCATIVA QUE PROMOVE A PERMANÊNCIA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EJA.....	53
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	60
4.1 A PESQUISA E A ESCOLHA DA ABORDAGEM.....	60
4.2 A REVISÃO INTEGRATIVA	62
4.3 PROCEDIMENTOS PARA A ESCOLHA DOS ESTUDOS.....	65
4.3.1 Estratégia de busca.....	65
4.3.2 A Categorização	72
4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	72
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	75
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES INCLUÍDAS NA REVISÃO.....	75
5.2 SITUAÇÕES DE OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR NA EJA.....	78

5.3 SÍNTESE DAS SITUAÇÕES DE OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR NA EJA.....	91
6 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	93
6.1 CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	93
6.2 ANÁLISE INTERSUBJETIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE A	115
APÊNDICE B	116
APÊNDICE C	117
APÊNDICE D	119

APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está em meu cotidiano escolar desde o ano de 2009, quando fui trabalhar na secretaria de um colégio público que ofertava esta modalidade de ensino. Nos três anos que ali permaneci, surgiu o interesse pelo processo de formação de jovens e adultos. Causava-me encantamento ver aquelas pessoas retornarem aos estudos, alguns estudantes depois de muito tempo afastados da escola e enfrentando grandes dificuldades, tanto de adaptação quanto em conciliar as responsabilidades pessoais acumuladas com as obrigações escolares. E também pela esperança que lhes moviam ao retorno, trazendo o sonho de concluir os estudos para tentar realizar aquilo que a sua falta, muitas vezes, servia de impedimento para concretizar.

Nas oportunidades de conversas, sempre busquei conhecer um pouco da vida desses alunos e nas trajetórias de vida difíceis que compartilhavam, ficava claro que, em algum momento, por diversas circunstâncias, a educação escolar lhes fora negada, levando-os a não acessarem outros direitos. Outro ponto de minha observação era o número de educandos que se matriculavam no início de cada disciplina e que no decorrer do curso iam deixando de frequentar. Matemática, por exemplo, constantemente registrava um grande número de desistências, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A equipe escolar realizava um trabalho de tentar resgatar quem apresentasse muitas faltas, mas a maioria não retornava naquele momento e, não raras as vezes, na próxima oportunidade de matrícula, os mesmos que haviam saído buscavam novo retorno.

Essa situação de retornos e saídas constantes me incomodava, pois, por mais que dentro das minhas possibilidades, eu tentasse minimizar o problema, era perceptível que a dimensão do fenômeno envolvia outros encaminhamentos que pudessem ser feitos para compreender melhor o que levava muitas pessoas a retornarem, mas não conseguirem dar continuidade aos estudos.

Pouco mais de três anos se passaram quando exonerei a função de técnica administrativa e fui me dedicar somente a lecionar. Naquela época já acumulava o trabalho de professora e então acabei optando por ficar somente como docente. Fui trabalhar em outro colégio, do mesmo município, que também ofertava o ensino regular e a EJA, e uma das turmas que assumi era de jovens e adultos, Anos Finais

do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática, pois é uma das minhas áreas de concurso. Assim como no colégio anterior, observei acontecendo o mesmo movimento de abandono e evasão escolar nesta outra escola, mas então meu olhar passou a ser na perspectiva de professora.

O primeiro ano que assumi as aulas na EJA foi 2012 e ano após ano tenho permanecido com os jovens e adultos. É um grande desafio e aprendizado trabalhar com este público que é tão diverso, expressando-se no convívio de diferentes gerações, nos modos de aprender, na maneira como percebem a vida. No decorrer dos anos, observo que muitos alunos se matriculam, mas boa parte acaba não completando o ciclo escolar.

Durante esses anos, a organização da EJA no Estado do Paraná, onde atuo, passou por algumas modificações, mas o problema do abandono e/ou evasão escolar nessa modalidade de ensino ainda persiste. E o componente curricular que ministro, Matemática, é uma área que muitos alunos apresentam certo grau de dificuldade. Por isso, a cada ano busco rever as metodologias que utilizo para esse público, adaptando a prática pedagógica conforme a necessidade da turma. Sinto que os alunos que permanecem, de alguma forma, sentem-se acolhidos em suas dificuldades, mas ainda há os que ficam pelo caminho.

No ano de 2019, tendo observado em minha turma de EJA Ensino Fundamental Anos Finais, a dificuldade que a maioria dos alunos apresentavam com as questões financeiras, me propus a desenvolver um pequeno projeto sobre Matemática Financeira, em que foram trabalhadas questões de Matemática e o uso do dinheiro, levando em conta práticas do cotidiano dos próprios estudantes. Essa experiência gerou resultados positivos ao meu trabalho, pois senti que estavam bastante envolvidos e interessados para aprender sobre o tema.

A inquietação por querer desenvolver práticas que pudessem contribuir com o processo de ensino da Matemática, atendendo às necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA e instigando-os a permanecer na escola me moveu a propor no projeto de pesquisa apresentado inicialmente para a seleção do mestrado o tema “Matemática Financeira para a EJA”, de modo que pudesse relacionar os conhecimentos matemáticos sistematizados com os saberes produzidos em outros contextos.

Ao tomar conhecimento do meu projeto, meu orientador propôs que, ao invés de Matemática Financeira, fosse abordado a Educação Financeira, por ser um assunto mais abrangente e, junto a isso, se desenvolvesse o tema abandono e/ou evasão escolar, já que é um fenômeno que tem a necessidade de ser estudado, por tirar de muitos o direito à educação e, conseqüentemente, a uma vida mais digna. Fiquei bastante empolgada em ter a possibilidade de pesquisar os fenômenos ligados ao afastamento escolar, pois havia alguns anos que esse tema me causava incômodo, por observar muitas pessoas ingressarem na EJA e saírem da escola sem alcançar seus objetivos de conclusão dos estudos.

Com o tema definido, ficou decidido que faríamos uma pesquisa, envolvendo os alunos dos dois colégios públicos de Camará que ofertam EJA e que fazem parte da minha trajetória nesta modalidade. O projeto de pesquisa já estava pronto, quando se instalou o cenário da pandemia de Covid-19, acarretando a suspensão das aulas presenciais. Os dias foram se passando, mas como não se observava mudança na situação e avaliamos que uma pesquisa a distância não seria viável, optamos por refazer o projeto de pesquisa, retirando a pesquisa que se pretendia realizar presencialmente com os alunos. Decidiu-se, então, mudar o foco da pesquisa e, o produto educacional ao invés de aprendizagem direcionou-se ao ensino de Matemática na EJA.

Assim, com as devidas adequações, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para proceder a coleta dos dados sobre abandono e/ou evasão escolar na EJA. O produto educacional elaborado aliou a perspectiva Etnomatemática a temas de Educação Financeira, visando favorecer o processo de ensino. O material foi submetido a uma análise intersubjetiva de professores de Matemática que possuem experiência de trabalho nesta modalidade de ensino.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para compreender o espaço que a EJA ocupa na educação brasileira é fundamental que se reconheça o histórico de desigualdade e lutas por direito à educação, bem como a heterogeneidade do público atendido. Em uma perspectiva legal, é uma modalidade de ensino da Educação Básica, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, a qual atende pessoas que não se escolarizaram na idade própria, caracterizando-se como um mecanismo de educação ao longo da vida, oferecendo oportunidades educacionais adequadas. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) trazem as particularidades da diversidade de alunos atendidos pela EJA e abordam os critérios como idade mínima de ingresso, duração dos cursos, organização presencial, semipresencial e a distância, programas que integram a formação básica à qualificação profissional, atendimento a demandas específicas como população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade, entre outros (BRASIL, 2013).

Ao conhecer as peculiaridades da organização dessa modalidade, a presente pesquisa limitou-se em analisar o abandono e a evasão escolar na EJA, contemplando o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e o Ensino Médio na organização presencial, ofertados por escolas públicas municipais e estaduais, no âmbito nacional. Cursos da EJA integrados à Educação Profissional não foram abordados na investigação.

Na coleta de dados, foram selecionados artigos, teses e dissertações que tratam do abandono e/ou evasão escolar na EJA, disponíveis na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹ (CAPES), compreendidos no período da última década, ou seja, referente aos anos 2011 a 2020.

Percebeu-se que a evasão e o abandono escolar apresentam algumas indefinições quanto ao seu entendimento, pois alguns autores consideram o problema como sinônimos e outros os diferenciam, como é o caso do conceito

¹ Portal Periódicos Capes: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> e Portal Catálogo de Teses e Dissertações da Capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

adotado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que compreende a evasão como a ocorrência do aluno deixar de frequentar a escola e não retornar mais no ano seguinte, ficando fora do sistema, e como abandono o ato do aluno sair da escola em um ano, mas voltar a matricular-se no próximo ano (INEP, 1998).

Neste estudo, entende-se que abandono e evasão escolar se tratam de fenômenos bastante parecidos, mas não da mesma situação. No entanto, para investigar as causas a que se referem tais problemas, não se diferenciá um fenômeno do outro, já que nos dois casos existe exclusão escolar e social. Assim, as causas identificadas para ambas as situações se aproximam, já que expressam a ação de sair da escola. Deste modo, esses movimentos serão tratados aqui apenas como evasão escolar.

Assim, o objetivo geral desse trabalho consiste em investigar as situações que se relacionam à ocorrência da evasão escolar na EJA, dando ênfase ao uso da Educação Financeira como estratégia para favorecer a permanência dos estudantes, considerando o processo de ensino da Matemática.

Averiguar a evasão escolar na EJA pode auxiliar na compreensão de possíveis fatores ou causas que influenciam a ocorrência do problema, ao mesmo tempo em que possibilita colaborar para refletir estratégias de práticas educativas que possam favorecer a permanência dos alunos na escola. Permanência é aqui entendida não apenas como o aluno estar na sala de aula de corpo presente, mas como propõe Arroyo (2017), de proporcionar sentido ao seu direito e à sua opção pela resistência e pela busca de uma vida mais justa.

Viabilizar que os jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas (como consequência de um processo histórico de desigualdades vivenciados no Brasil) possam ter acesso ao sistema educacional, tornando efetivo o desenvolvimento a oportunidades menos desiguais se revela como interesse da proposta da EJA, tratada em suas diretrizes. Tal documento estabelece as funções (i) reparadora - que garante restaurar um direito histórico e socialmente negado; (ii) equalizadora - que promove a equidade, dando cobertura para a reentrada no sistema educacional dos diversos segmentos sociais que sofreram interrupção forçada e; (iii) qualificadora - que é o sentido da EJA, expressando o desejo de se construir educação permanente (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, a noção de retorno e de permanência associada a área da Matemática auxilia o desenvolvimento das oportunidades de ensino e de aprendizagem. Conforme alerta Fonseca (2012), há a necessidade do trabalho educativo desenvolvido pelos educadores de jovens e adultos considerar a especificidade e a identidade cultural dos alunos, promovendo uma política de inclusão, tomando-os como sujeitos socioculturais, implicando em contextualizar os conhecimentos matemáticos sistematizados e os saberes produzidos em outros contextos.

Nesta direção, ao compreender que na EJA os diferentes contextos do fazer matemático devem ser considerados na prática educativa e que os alunos que buscam essa modalidade, em geral, passaram pelo processo de evasão escolar por diversas causas que aqui serão levantadas, toma-se como hipótese a percepção de que as práticas descontextualizadas e os problemas financeiros podem influenciar na “decisão” do aluno jovem ou adulto dar continuidade ou não em sua trajetória escolar.

Desta maneira, coloca-se como problemática de pesquisa: Quais as principais publicações brasileiras acerca dos fatores que estão relacionados à ocorrência da evasão escolar na EJA? Além disso, como fruto da pesquisa realizada, pretende-se usar tais fatores para nortear a elaboração de um produto educacional sobre Educação Financeira, voltado ao componente curricular de Matemática, visando atender esta modalidade de ensino. Deste modo, são elencados os seguintes objetivos específicos:

- Examinar na base de dados da CAPES a produção do conhecimento compreendida nos últimos dez anos, sobre a temática abandono ou evasão escolar na EJA;
- Definir categorias de análise a partir das causas relacionadas à evasão escolar verificadas nas pesquisas científicas selecionadas;
- Elaborar um Caderno de Atividades numa perspectiva Etnomatemática com discussões de temas de Educação Financeira, visando ser apoio didático aos professores de Matemática da EJA;
- Realizar análise intersubjetiva do produto educacional com professores de Matemática que têm experiência de trabalho na EJA.

Trilhando os caminhos na busca por respostas à primeira parte do problema

de pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, explorando a base de dados da CAPES, levantando-se produções científicas que foram selecionadas por meio das etapas de Revisão Integrativa. Para responder à segunda parte do problema, foi elaborado um Produto Educacional que consiste em um Caderno de Atividades direcionado ao processo de ensino de Matemática para jovens e adultos, com assuntos de Educação Financeira sendo tratados na perspectiva Etnomatemática. O material passou por análise intersubjetiva de sete professores, com experiência na EJA, que contribuíram com suas críticas e reflexões.

O estudo se desenvolve com base na Revisão Integrativa, recorrendo a abordagem qualitativa e adotando como referencial analítico a técnica Análise de Conteúdo. Assim, a presente pesquisa está estruturada de modo que os dois primeiros capítulos fornecem a fundamentação teórica, o terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos e nos dois últimos apresentam-se os resultados e discussão. As considerações finais trazem a síntese do estudo guiado pela problemática da investigação e os objetivos da pesquisa.

Desta maneira, no capítulo nomeado *As marcas históricas da desigualdade ao direito à educação de pessoas jovens e adultas no Brasil*, é tratado sobre o contexto histórico do desenvolvimento da educação no país e o descaso praticado com as pessoas jovens e adultas, isto é, a escolarização que atende pessoas a partir dos quinze anos de idade. É feita uma retomada, desde o Brasil Colônia até as perspectivas atuais, enfatizando as marcas históricas de desigualdade que acompanham os sujeitos da EJA, impactando em suas trajetórias escolares.

Ressalta-se, ainda, as mobilizações de movimentos populares e organizações que lutaram pela garantia da educação aos grupos populares, estabelecendo-se na organização educacional duas vertentes para atendimento dos jovens e adultos: uma, a educação de adultos, ligada ao entendimento do governo em buscar superar o analfabetismo e a outra, a educação popular, tendo como principal representante Paulo Freire, percebendo a educação como ato político, sendo necessária ao desenvolvimento da criticidade e emancipação humana. Comenta-se os amparos legais e iniciativas que aconteceram e ainda acontecem, resultando e promovendo a EJA nos entendimentos atuais.

No capítulo intitulado *Evasão escolar na EJA e o processo de ensino de Matemática visando à permanência na escola* são abordados os problemas da

evasão escolar, fazendo aproximações com a EJA, no que diz respeito a apontar as possíveis causas que possam ter relação com o fenômeno. Com base nesses entendimentos, evidencia-se a necessidade de pensar práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a permanência e êxito escolar dos alunos da EJA, considerando o contexto sociocultural desse público. Cita-se a Educação Matemática, entendendo a Etnomatemática como facilitadora do processo de Ensino da Matemática.

No capítulo dedicado aos *Procedimentos metodológicos*, são tratados os percursos investigativos percorridos, visando alcançar os objetivos da presente pesquisa. Para isso, estão descritas as opções adotadas, que seguem a perspectiva de investigação qualitativa; o tipo de estudo bibliográfico, com base nas etapas da Revisão Integrativa de Literatura.

No capítulo que trata dos *Resultados e discussão* são apresentados o tratamento dos resultados obtidos no processo de Revisão Integrativa com as discussões. Realiza-se uma interpretação nas quantidades de pesquisas selecionadas, apresentando, com isso, alguns dados de porcentagens para estabelecer comparações e verificar lacunas de conhecimento e sugestões para a realização de pesquisas posteriores. Utiliza-se, ainda, a Análise de Conteúdo como técnica à análise dos dados contidos nas produções selecionadas.

Ainda apresentando resultados e discussão, considerando a segunda parte do problema de pesquisa, o próximo capítulo traz o *Produto Educacional*, explicitando informações de sua proposta, que consiste num Caderno de Atividades. Expõe-se a análise intersubjetiva aplicada aos sete professores de Matemática que possuem experiência na EJA e que analisaram o material.

Salienta-se que a parte da pesquisa que envolve os seres humanos está amparada pelo Comitê de Ética da UENP, já que este trabalho se enquadra em um trabalho de investigação que o orientador desta produção desenvolve junto à Universidade, intitulado “A evasão e o abandono escolar: estudo e análise de escolas pertencentes à região abrangida pelo Campus de Jacarezinho da UENP”.

Nas *Considerações Finais*, expõe-se a síntese do conhecimento, compreendendo que, no Brasil, a EJA tem um histórico de negação de direitos muito acentuado. Evidencia-se que a evasão escolar na EJA está relacionada a causas externas e internas à escola e a vários fatores. O público que geralmente

está inserido nesta modalidade tem como característica a vulnerabilidade, convivendo com a realidade da exclusão escolar e social.

2 - AS MARCAS HISTÓRICAS DA DESIGUALDADE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS NO BRASIL

Neste capítulo é abordado o contexto histórico em que a educação se desenvolveu no Brasil, com ênfase na educação de pessoas jovens e adultas. Comenta-se o percurso ao direito à escolarização de indivíduos acima de quinze anos, desde o Brasil Colônia até as perspectivas atuais. Pretende-se guiar as compreensões sobre as marcas históricas da desigualdade que acompanham os sujeitos da EJA, entendendo os desafios que cercam essa modalidade de ensino os quais afetam, entre outras questões, o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes na escola. Destaca-se as trajetórias escolares deste público que, em muitos casos, se tornaram inviáveis pela falta da atuação do Estado em ofertar políticas públicas capazes de atender as especificidades que lhe são características.

Diante do processo histórico, fica evidente a importância das mobilizações da sociedade civil, da organização de movimentos populares e das ações de entidades que, ao longo da história do país, se comprometeram por lutas em busca da conquista do direito à educação. Há duas vertentes que se originam na educação de pessoas jovens e adultas, estando uma ligada à busca pelo governo em superar o analfabetismo e a pouca escolaridade da população e a outra relacionada à educação popular, tendo como principal representante Paulo Freire, que propõe um processo educativo baseado no desenvolvimento da criticidade e emancipação humana. Dessa forma, os próximos tópicos contam um pouco do desenvolvimento histórico nos aspectos educacionais do Brasil.

2.1 DO BRASIL COLÔNIA AO BRASIL IMPÉRIO

Ao tratar do processo da escolarização de jovens e adultos no Brasil, Haddad e Di Pierro (2000) apresentam um panorama do desenvolvimento ao longo da história do país, iniciado com a chegada dos padres jesuítas, em 1549. Os autores salientam que no período da colonização, os religiosos exerceram ação educativa missionária aos indígenas e escravos negros, envolvendo também os adultos. Eles

ensinavam conhecimentos relacionados a normas de comportamento e transmitiam saberes que contribuíam para o funcionamento da economia local.

Paiva (1985) ressalta que o ensino voltado à população adulta não tinha como objetivo principal a leitura e a escrita, mas sim a catequese, os conhecimentos agrícolas e o manejo de instrumentos agrários. Ele observa que as atividades educativas foram entregues aos religiosos e, apesar dos jesuítas terem sido os primeiros a organizarem o sistema de educação da colônia, sendo a prática de ensino atribuída principalmente aos membros da Companhia de Jesus, outros religiosos também se dedicaram a essa atividade. Pode-se citar como exemplo os franciscanos, que ofereciam orientações especialmente voltadas aos trabalhos manuais.

Nessa época, a educação só era vista como oportuna à nobreza dirigente, pois uma educação colonial que contemplasse toda a população não era interesse da Coroa Portuguesa, já que essa detinha o poder administrativo da colônia (LEITE, 2013).

Comprovando essa análise, Paiva (1985) esclarece:

O sistema educativo não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração, não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leituras e escrita. A economia se baseava no trabalho escravo e aos escravos não se destinava qualquer sistema de educação formal. Por outro lado, o próprio regime colonial – e a centralização administrativa da metrópole – não permitiam o desenvolvimento de uma burocracia local, para cujas tarefas fosse necessário preparar certo número de pessoas que soubessem utilizar adequadamente a leitura, o cálculo e a linguagem escrita. O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino (PAIVA, 1985, p. 58).

A mesma autora pontua que a metrópole tinha interesses em impedir que o sistema educacional se desenvolvesse na colônia, sobretudo pelo temor de que as ideias iluministas que se espalhavam pela Europa em meados do século XVIII chegassem ao Brasil e ganhassem força através do sistema educativo. Existia a intenção de isolar a colônia culturalmente, seja na educação oferecida às classes populares ou às elites (PAIVA, 1985).

Assim, durante o século XVIII, através de reformas promovidas pelo Marquês de Pombal, a educação oferecida pelos jesuítas sofre interrupção, acontecendo o fechamento de suas escolas (PAIVA, 1985; LEITE, 2013). Após a expulsão da Companhia de Jesus das terras brasileiras, em 1759, o sistema de ensino sofreu uma desorganização. Com isso, os processos educativos no que se refere à educação de pessoas adultas voltam a ser abordados somente na época do Império (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na análise de Paiva (1985), nesse período do Brasil Colônia a educação popular praticamente não existiu, já que quase nenhuma atenção foi dada a essa questão com exceção das ações dos religiosos, porém elas estavam voltadas a cristianização e a sedimentação do domínio de Portugal. Já no século XIX, em 1808, a vinda da família real ao Brasil levou a uma preocupação com o desenvolvimento do ensino para as elites, visando atender a aristocracia portuguesa e a preparação de quadros para ocupações técnico-burocráticas, contribuindo para a criação de escolas superiores. Não houve progressos na educação elementar, a qual atendia somente as elites em suas casas, como um ensino privado.

Leite (2013) menciona que a independência proclamada em 1822 faz inaugurar o Império, sob o regime monárquico. Tal acontecimento gerou boas expectativas de acontecerem mudanças em que o país pudesse criar sua identidade própria. No entanto, este fato não apresentou as transformações econômicas e sociais necessárias, demonstrando falta de clareza no projeto de nação que se pretendia construir. “Surgiu um Brasil que ficou entre a perspectiva de mudança e o apego às raízes da colônia” (LEITE, 2013, p. 23).

Conforme esclarece Paiva (1985), a Independência põe em evidência a necessidade de dar mais atenção ao problema do ensino elementar. Beisiegel (2004) enfatiza que, nessa época, os primeiros ensaios em implantar escolarização para todos os cidadãos ou educação popular se limitava aos textos legais, os quais expressavam a visão educacional baseando-se nos princípios do liberalismo.

Assim, Haddad e Di Pierro (2000) salientam que a promulgação da primeira Constituição do Brasil, em 1824, instituiu como direito a instrução básica para todos os cidadãos. Porém, o que estava previsto em lei na prática não se verificava, pois somente a elite econômica possuía a cidadania. Com isso, o direito à educação

primária priorizava atender os grupos sociais privilegiados, ficando excluídos do processo educativo os negros, indígenas e a maioria das mulheres.

Analisando a evolução do ensino no Brasil, Beisiegel (2004) afirma que ela seguiu uma tendência de “transplantação cultural”, difundindo ideias utilizadas em países como França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, os quais apresentam outros contextos sociais. Constituíram-se informalmente dois sistemas de educação paralelos, pois na prática o que se via era um ensino primário seletivo com a finalidade de atender as elites e conduzi-las ao ensino secundário e aos estudos superiores, que preparava seus alunos a assumirem posições ocupadas pelas classes sociais privilegiadas e outro, com característica destinada às camadas populares, que sofria interrupções no processo de escolaridade e oferecia orientação profissionalizante. Daí vem a expressão educação popular, que o autor assim define:

[...]Embora imprecisa, pois aparece na literatura pedagógica brasileira como qualificativo das diferentes modalidades de ensino concebidas com vistas à educação daqueles indivíduos não destinados à constituição das “elites”, a palavra *popular*, quando associada a uma prática educativa qualquer, por isso mesmo já identifica uma característica essencial comum a todas elas. Trata-se, basicamente, em quaisquer dessas modalidades, de uma educação concebida pelas “elites” com vistas à preparação do “povo” para a realização de certos fins (BEISIEGEL, 2004, p. 42).

O mesmo autor ainda ressalta o caráter antecipatório que as tentativas de implantar a educação popular exprimem, pois se mostram como conquista de direito para a formação educativa de todos os cidadãos, antes mesmo que esses se manifestem sobre essa aspiração, além de esbarrar em questões de recursos, de características e de organização da vida social da nação, dada a impossibilidade real do poder público de fornecer essa evolução à vida social (BEISIEGEL, 2004).

As limitações em fazer acontecer a educação para todos prevista em lei ficam ainda mais evidentes em 1834, quando foi aprovado o Ato Adicional, que descentralizou a proposta de implementação nacional do ensino, deixando a responsabilidade para as Províncias e Municípios, impossibilitando que a área da educação avançasse com iniciativas que atendessem a necessidade do país (LEITE, 2013; BEISIEGEL, 2004).

A esse respeito, os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) confirmam que o governo imperial ficou responsável pela educação da elite enquanto delegou às

instâncias com menos recursos a educação dos mais carentes. Para os autores, “o pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Leite (2013) esclarece que divergências de pensamentos e distinções entre as províncias, marcadas por conflitos pela consolidação de territórios e necessidade de construção de um projeto de país levaram a entraves que inviabilizaram a implementação de propostas educativas, deixando a educação pública em uma situação precária, o que gerou consequências no acesso da população à escola:

Se não conseguia ofertar escolas para aqueles que se encontravam na idade considerada adequada, pode-se imaginar a imensa quantidade de crianças que nunca chegaram a ter acesso a algum tipo de escolarização e, mais ainda, o contingente analfabeto já adulto que se acumulava com o passar do tempo (LEITE, 2013, p. 41)

Por outro lado, há o registro de algumas iniciativas que surgiram nas Províncias do Império buscando organizar sistemas de ensino elementar que atendessem aos adolescentes e adultos. Há várias ações que aconteceram nesses territórios, sobretudo na década de 1870, em que algumas dessas regiões colocaram em prática propostas de funcionamento de escolas noturnas, entre elas a iniciativa da Província do Paraná, por exemplo, que registrou a criação de escolas em Paranaguá, frequentadas por operários, escravos e colonos alemães (BEISIEGEL, 2004).

Para Beisiegel (2004, p. 54), assegurar nos termos legais as ideias de educação popular contribuiu para sua legitimidade e “caminha-se para a franca afirmação das necessidades de instrução do povo”. Corroborando com essa análise, Haddad e Di Pierro (2000) argumentam que, apesar de muito pouco ter sido realizado no período imperial para garantir o acesso de todos a educação, este direito se manifesta nas constituições posteriores e o avanço desse processo se vê acontecendo lentamente na história do Brasil.

No final do Império, havia uma população de cerca de 14 milhões de habitantes e somente 250 mil matriculados em todas as escolas do país, realidade que foi sendo alterada com lentidão no período da Primeira República, dado a

continuidade da descentralização do ensino primário, que ainda dependia das iniciativas dos Estados (PAIVA, 1985; BEISIEGEL, 2004).

2.2 A PRIMEIRA REPÚBLICA

De acordo com Paiva (1985), o regime republicano nos primeiros governos tinha ideais liberais, que pretendiam favorecer o processo de industrialização da nação, porém no início do século XX, as oligarquias já haviam recuperado seu poder, caracterizando o quadro político deste período. Deste modo, até a Primeira Guerra Mundial, o quadro político da República é uma continuidade do período imperial. A autora então coloca:

Por isso, no terreno da educação popular, os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império. Em alguns momentos, como ocorre com Rui Barbosa, o apelo em favor da educação se torna mais forte, mas não existe qualquer mobilização concreta mais ampla em favor da difusão do ensino; assistimos ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores. A população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada por laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava no sentido da sua difusão (...). Para a formação das elites e de parte das classes médias emergentes nos grandes centros urbanos, cuidava a União de reformar e ampliar as oportunidades nos níveis médio e superior (PAIVA, 1985, p. 79).

Souza (2012) enfatiza que, no final do século XIX, grande parte da população era considerada analfabeta e a sociedade brasileira era marcada pelo subdesenvolvimento. O adulto sem instrução escolar era considerado como ser “ignorante”, que precisava ser “ajustado socialmente”. “O adulto trabalhador analfabeto era tratado de modo bastante marginal, quase esquecido, na legislação brasileira” (SOUZA, 2012, p. 36). Exemplo disso é a restrição do direito ao voto aos iletrados, na Constituição de 1891, excluindo, com isso, a maioria dos indivíduos do processo eleitoral, pois nessa época, cerca de 80% da população era considerada analfabeta (PAIVA, 1985; HADDAD; DI PIERRO, 2000; SOUZA, 2012).

Com a Constituição republicana de 1891, mais uma vez a União demonstrou descompromisso com o ensino básico, mantendo a postura de que as Províncias e Municípios se encarregassem por sua promoção, ficando o governo federal com a responsabilidade pelo ensino secundário e superior, o que novamente beneficiou

as elites e ocasionou prejuízos às camadas sociais marginalizadas. Embora, durante essa fase tenha havido grande número de reformas educacionais, na prática elas não produziam resultados positivos, pois Províncias e Municípios esbarravam em questões financeiras para garantir sua ação eficaz. Nesse período, a educação para pessoas jovens e adultas não se diferenciava da educação elementar das crianças, praticamente inexistindo políticas educacionais para atender esses sujeitos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Beisiegel (2004), a disparidade que se observa no Brasil, sobretudo na educação, entre aquilo que está assegurado em lei e o que se nota na realidade é muito grande. Tanto na época do Império quanto na consolidação da República, a organização jurídico-política do país é elaborada por elites cultas que se deixam influenciar pelos modelos de sociedades ocidentais dominantes daquele momento, levando a idealizar uma civilização que se pretendia alcançar, porém produzindo desigualdades entre o ideal e o real.

No âmbito do ensino, o distanciamento entre as leis e as realidades tinha, por um lado, a legislação que reivindicava educação para todos, porém as condições de acesso da sociedade eram incompatíveis com esta possibilidade, tanto pela falta de recursos quanto pelo modo da vida social do povo, que não percebia a necessidade da instrução naquele momento. Ainda assim, essa educação, analisada sob olhares irrealistas da elite, representava o instrumento para a constituição de uma nova sociedade, pois era o meio de formação à civilização que se pleiteava formar (BEISIEGEL, 2004).

Jardilino e Araújo (2014) pontuam que a euforia pela aparente prosperidade na economia e na política, além da aceleração da urbanização, aumento populacional e crescimento industrial, levavam a acreditar na construção da nação brasileira, porém o desenvolvimento social não aconteceu, pois, a nova classe social que se formava estava excluída dos ganhos do desenvolvimento econômico trazidos pela república. A mão de obra abundante juntamente com as combinações do sistema que detinha os lucros nas mãos das oligarquias desvalorizavam o trabalho da classe operária.

Se, por um lado, houve, na formação social do Brasil, em seus vários movimentos, uma obsessão pela ideia do Nacional na construção da nação, por outro, pode-se inferir que há também uma obsessão pela

desigualdade social ou, pelo menos, pouco investimento político para superá-la (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.46).

O cenário político do país, marcado por disputas de poder, contribuía para o surgimento de diversos movimentos e na perspectiva social desenvolvem-se experiências anarquistas e a classe trabalhadora se organizou em sindicatos. A educação para a população não era prioridade do governo, sendo privilégio de poucos, o que resultava em uma grande taxa de analfabetos (LEITE, 2013).

A falta de atenção ao problema do analfabetismo sofre mudanças após a Primeira Guerra Mundial. Assim, o final da Primeira República se caracteriza como um período muito importante para a educação brasileira, esboçando as características da educação popular, bem como das ideias pedagógicas que vão apontar para o processo de evolução do ensino e a busca por solucionar os problemas no campo educativo (PAIVA, 1985).

2.3 DA ERA VARGAS AO FIM DA DITADURA MILITAR

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Revolução de 1930 representou um acontecimento importante para que o Brasil reformulasse seus objetivos, entendendo-se como uma Nação que deveria se reafirmar como um todo. Nessa mesma linha, Beisiegel (2004, p. 79) afirma que este acontecimento “marca o início de uma etapa decisiva na reformulação da atuação do poder público no Brasil – e uma das características básicas desse processo aparece na tendência à centralização da vida política e administrativa do país”.

Com relação à escolarização, o processo de industrialização deixou evidente o grave problema que era o analfabetismo no país. A Revolução levou Getúlio Vargas ao poder e também evidenciou a necessidade de uma reformulação na sociedade, levando a surgir novas demandas educacionais, conforme aponta Leite (2013):

No período iniciado em 1930 observou-se que a oferta de educação pública para todos começou a ter um novo sentido na história da educação brasileira. Basicamente, até aquele momento, a oferta de uma escola pública e gratuita que atendesse a população em idade escolar não era vista como uma prioridade. De fato, a falta de escolarização não era tida como um problema grave. Considerando o Brasil como um país predominantemente agrário, uma grande parte da população não sentia nem mesmo a necessidade ou importância da escola. Mas foi durante este

período que o cenário político e econômico nacional sofreu mudanças significativas, ressaltando o caos em que se encontrava a educação brasileira (LEITE, 2013, p. 63).

Desta forma, nesse período que se inaugura, o governo federal propõe a realização de ações que modifiquem de maneira global as perspectivas da evolução da vida social, política e econômica do Brasil, implicando em transformações nas diversas áreas de atuação do poder público, inclusive no segmento da educação. Exemplos disso são a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em novembro de 1930; a reforma do ensino superior e a reorganização do ensino secundário, ambos em 1931. Neste mesmo ano, instituiu-se a obrigatoriedade dos Estados e Municípios destinarem parte de sua arrecadação aos serviços educacionais e o Convênio de Estatísticas Educacionais (BEISIEGEL, 2004).

Considerando os marcos constitucionais, as Constituições de 1934 e 1937 situam a Era Vargas. A Constituição de 1934 estabeleceu como competência da União construir diretrizes para nortear a educação nacional, fixando um Plano Nacional de Educação em que o governo federal exerceria a coordenação, fiscalização e execução em todo o país, determinando as competências da União, dos Estados e dos Municípios, vinculando uma receita para a aplicação e financiamento do ensino e assegurando o direito de todos à educação, bem como o dever do Estado em ofertá-la e promover seu desenvolvimento. Afirma ser o ensino elementar extensivo aos adultos, sendo gratuito e obrigatório (HADDAD; DI PIERRO, 2000; LEITE, 2013).

Segundo Leite (2013), a Carta de 1934 foi a primeira Constituição a demonstrar preocupação com a educação de adultos e, embora não tenha tido tempo de implementar avanços na educação brasileira, foi importante para apontar estratégias na realização do Plano Nacional de Educação, com vistas a oferta de educação gratuita e oportunizando discussões sobre o direito da educação para todos.

No ano de 1937 iniciou-se o Estado Novo, regime que se estendeu até 1945 e se caracterizou por um regime antidemocrático. Uma nova Constituição entrou em vigor, fazendo recuar alguns aspectos educacionais que a Constituição anterior havia assegurado. Houve retrocessos na proposta de educação para adultos,

delegando a cada Estado a decisão sobre a oferta ao atendimento desses sujeitos. Fortaleceu-se a concepção de que a educação voltada às classes populares devia servir ao atendimento do sistema produtivo. A pressão de setores produtivos para que se formulasse propostas educacionais para a formação de mão-de-obra contribuiu para que, nos anos de 1940, houvesse a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI), que visavam atender jovens e adultos com baixa escolaridade, direcionando-os a uma formação profissional (LEITE, 2013).

Gadotti (2011, p. 42) esclarece que “até os anos 1940, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal[...]”. As propostas de educação para atendimento específico dos jovens e adultos iniciam-se na década de 1940, sendo então considerado como um problema de política nacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000; JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Na compreensão de Beisiegel (2004), a evolução na educação de adultos que se inicia nos anos de 1940 rompia com o entendimento de práticas fragmentadas, sendo, agora, orientadas como um projeto da União, levando em conta a situação de todos os analfabetos e percebendo o ensino de todos os adolescentes e adultos como responsabilidade do Estado. Esse reconhecimento da educação de adultos como sendo tarefa do governo federal, favorece alguns marcos importantes, que representam avanços a esse segmento da população.

Com a criação em 1938 do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo, destinado a adolescentes e adultos analfabetos.

Ao mesmo tempo, fatos transcorridos no âmbito das relações internacionais ampliaram as dimensões desse movimento em prol de uma educação de jovens e adultos. Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”.

Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para

adolescentes e adultos analfabetos. Uma série de atividades foi desenvolvida a partir da criação desse órgão, integrando os serviços já existentes na área, produzindo e distribuindo material didático, mobilizando a opinião pública, bem como os governos estaduais e municipais e a iniciativa particular.

O movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estendeu até fins da década de 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110-111).

Haddad e Di Pierro (2000) ainda analisam que o Estado que se constrói a partir dos anos de 1930 revelam duas vertentes para o sentido político da educação, dando ênfase a educação de adultos. Por um lado, estava a promoção de oportunidades educacionais a uma parcela cada vez maior da sociedade brasileira, que contribuía para que se acomodassem as tensões entre as classes sociais. Por outro, buscava-se atender a demanda do desenvolvimento do país, que passava pela redução do analfabetismo, para promover a qualificação para o trabalho.

De acordo com as informações que Leite (2013) acrescenta, na década de 1940, precisamente em 1945, houve a queda do Estado Novo e em 1946 uma nova Constituição foi promulgada, restabelecendo princípios democráticos. A autora explica que, com relação à educação, a lei propôs avanços na garantia de direito à educação, mas sem trazer especificações à educação de adultos e, ainda, estabeleceu que a União deveria designar as diretrizes e bases da educação nacional.

Para Jardimino e Araújo (2014), a década de 1950 foi marcada por discussões referentes ao analfabetismo e a discriminação sofrida pela população analfabeta, tanto do campo quanto da área urbana. Gadotti (2011) compreende que, nesta década, a educação de adultos era concebida mais fortemente como uma instrução de base ou de desenvolvimento comunitário. Ele enfatiza que, duas correntes se destacam: a educação libertadora, que se relaciona à conscientização, proposta por Paulo Freire e a educação funcional, ligada ao treinamento profissional de mão de obra para atender ao projeto de desenvolvimento nacional.

Conforme Souza (2012), os congressos que discutiam as ações de educar adultos iniciaram-se nos anos de 1940, sendo que o Primeiro Congresso Nacional

de Educação de Adultos foi realizado em 1947. Em 1958 aconteceu o Segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos e Paulo Freire se destacou, ao chamar a atenção para os problemas sociais que resultavam no analfabetismo e à proposta do método de alfabetização, a pedagogia dialógica freiriana, que considerava no processo de aprendizagem as experiências trazidas pelos educandos. Haddad e Di Pierro (2000, p. 112) argumentam que “o Congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos”, pois, até então, esses sujeitos eram vistos como seres imaturos e ignorantes, que precisariam ter acesso aos conteúdos formais ofertados na escola primária.

É nessa época que são criadas as Missões Rurais e, posteriormente a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com objetivo de desenvolver e oferecer programas educacionais que promovessem melhorias às comunidades rurais, fornecendo às populações do campo, através de um trabalho integrado de vários profissionais, auxílio para resolver os problemas locais (SOUZA, 2012).

Seguindo essa perspectiva, Fernandes (2012) afirma que o início da década de 1960 foi marcado por movimentos de educação popular, que contribuíram para a educação de adultos. Incentivados por Paulo Freire, Moacyr de Góes, estudantes representados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outros, esses movimentos promoveram campanhas baseadas na pedagogia de Freire, buscando trabalhar a criticidade e a conscientização, a partir do método de alfabetização que possibilitava aos sujeitos aprenderem utilizando seus próprios referenciais para ler o mundo.

A respeito desses movimentos, Jardimino e Araújo (2014) ressaltam:

Os movimentos sociais inspirados no pensamento pedagógico de Paulo Freire e iniciados nos anos de 1960 no Brasil tiveram em suas muitas iniciativas a educação popular e a luta pelo direito à educação como bandeiras. Liderados por intelectuais, artistas e estudantes universitários, esses movimentos buscavam o apoio do governo federal na busca de alfabetização para todos, mas desejando igualmente uma mudança na estrutura econômica e social do País (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 51).

A expressão das lutas pela educação de adultos segue sendo promovidas por campanhas e programas que demonstravam uma nova forma de conceber esta demanda educacional. Para Haddad e Di Pierro (2000), essa prática educativa tomou contornos de educação política, pois não estava somente vinculada aos aspectos pedagógicos, mas também à reflexão social. O desenvolvimento de sua

legitimação, utilizando de alternativas autônomas demonstram as “condições favoráveis à sua organização, mobilização e conscientização” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

Desta maneira, os autores destacam as iniciativas que aconteceram no início da década de 1960:

[...] o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, finalmente em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 113).

Freire (2011, p. 22) esclarece que “a Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente”. Para o autor, a prática educativa passa a ser reconhecida como prática política, interessando-se em possibilitar o ensino de conteúdos e a conscientização das pessoas, de modo a desenvolverem a leitura crítica do mundo. Os educadores partem da realidade concreta dos sujeitos e de que o desenvolvimento de sua aprendizagem acontece com o avanço do saber anterior em direção a um conhecimento mais crítico, não aceitando a posição de neutralidade política, conforme os direcionamentos dados à Educação de Adultos (FREIRE, 2011).

Souza (2012) faz uma cronologia de ações jurídicas que manifestaram práticas para a educação das pessoas jovens e adultas, citando a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 4024/61. Referindo-se a esse dispositivo, Souza (2012, p. 74) afirma que “[...] ficou determinado que as pessoas maiores de 16 anos poderiam obter certificados de conclusão de curso ginásial mediante a realização de exames de madureza após estudos efetivados fora do regime escolar”.

De acordo com a compreensão de Haddad e Di Pierro (2000), a trajetória do processo educativo de pessoas jovens e adultas no Brasil ao longo dos séculos envolve práticas formais e informais. Fora do ambiente escolar, as atividades de adquirir e ampliar os conhecimentos podem se desenvolver na família, no trabalho, nas instituições religiosas, nas experiências de convívio e formação sociocultural e

política e através de meios de comunicação à distância caracterizando, assim, a educação popular. Os processos formais se organizam de maneira sistemática e distinguem o ato de educar promovido no ambiente escolar.

Ao citar os processos educativos destinados a esse público na década de 1960, Jardimino e Araújo (2014) comentam que em 1963 foi organizada uma Comissão Nacional de Alfabetização, que foi encarregada de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, baseando-se no Método Paulo Freire. Tal Plano pretendia alfabetizar cinco milhões de brasileiros, no entanto, teve curta duração, sendo interrompido com o golpe militar de 1964.

Souza (2012, p. 51) enfatiza que “no contexto político da Ditadura Militar, a educação libertadora ou a educação popular enfrentou a repressão e desmobilização diante das iniciativas governamentais que adentram o cenário nacional”. Haddad e Di Pierro (2000) salientam a repressão e censura que sofreram as lideranças dos programas educativos destinados aos adultos, realizados nos movimentos sociais e que não estavam alinhados aos interesses do Estado autoritário que se instalou.

Conforme Di Rocco (1979, p. 67), nesse período “instalou-se no país uma nova ordem político-administrativa, a qual deveria repercutir também no campo da educação”. Promulgou-se uma nova Constituição em 1967 e a LDB 5692/71. À escolarização de adultos foram sendo buscadas várias soluções, no entanto, algumas foram rescindidas antes de sua concretização (DI ROCCO, 1979).

Gadotti (2011) relata que ao governo militar são atribuídas campanhas para a educação de adultos, identificadas como Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e depois o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Segundo Souza (2012), a Cruzada ABC funcionava com a parceria entre os governos federal e estaduais, entidades privadas e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). Haddad e Di Pierro (2000) apontam que tal programa tinha caráter conservador, era administrado por evangélicos norte-americanos, atendia aos interesses do regime militar de modo assistencialista e tinha a intenção de ocupar os espaços que antes eram dos movimentos de cultura popular. Este movimento enfrentou uma série de críticas e foi extinto de modo gradual nos anos de 1970 e 1971.

Com relação ao MOBRAL, aponta-se que foi criado no ano de 1967, porém sua implantação aconteceu somente em 1970. Assim, Di Rocco (1979) o caracteriza:

[...] órgão com autonomia administrativa e financeira e com estatuto próprio. A Lei especificou o patrimônio da Fundação que seria constituído de dotação orçamentária e subvenções da União e, ainda, de doações e contribuições de entidades e rendas eventuais. O MOBRAL poderia realizar convênios e contaria com serviços de comunicação de massa. Teria por objetivo a execução do Plano de Alfabetização (DI ROCCO, 1979, p. 73).

Jardilino e Araújo (2014) elucidam que a equipe técnica do MOBRAL argumentava que a metodologia empregada se baseava no diálogo, nas vivências dos alunos, recorrendo a conhecimentos prévios dos mesmos para a elaboração de palavras geradoras, assim como Paulo Freire indicava em sua proposta. Porém, na realidade o que se via eram materiais didáticos únicos para todo o país e uma prática pré-determinada, autoritária e não dialógica. Gadotti (2011, p. 43) destaca que “o MOBRAL foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população (sobretudo a rural)”.

Ainda sobre o a educação de adultos, Souza (2012) explica que na década de 1970 o Ensino Supletivo foi introduzido no sistema regular, complementando a atuação do MOBRAL e ampliando a escolaridade além das séries iniciais. Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) expõem que “o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70”.

Nesta visão, era proposta uma dinâmica de constante atualização e as metodologias eram pensadas para atender às massas, dando prioridade a soluções técnicas, aos números a serem atendidos, realizando-se uma educação neutra e que servisse a todos. Seu caráter flexível daria oportunidade àqueles que deixaram de frequentar a escola em outras épocas, a fim de que acompanhassem a modernização da nova sociedade que o regime político propunha. Os documentos legais traziam um discurso de democratização de oportunidades de educação, mas na prática, o Estado não assumiu a responsabilidade com a expansão e oferta gratuita, deixando a educação dos jovens e adultos entregues aos interesses de propostas de ensino privadas exercendo função de coordenar o desenvolvimento

das ações voltadas a esse público no nível nacional. Desta forma, o Ensino Supletivo se consolidou na esfera estadual, apresentando diversidade em suas propostas de oferta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A respeito dos rumos do MOBRAL, Jardimino e Araújo (2014) esclarecem que dez anos após a sua criação, o número de pessoas atingidas pelo programa não justificava os altos custos financeiros e com a recessão econômica que atingiu o país na década de 1980, as ações do programa tornaram-se inviáveis, sendo extinto em 1985.

2.4 DA NOVA REPÚBLICA ÀS PERSPECTIVAS RECENTES

Haddad e Di Pierro (2000) analisam que o governo que se iniciou após o fim da Ditadura Militar extinguiu o MOBRAL como forma de demonstrar uma ruptura com a política de instrução das pessoas jovens e adultas que era oferecida. A Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar) substituiu o MOBRAL, assumindo a responsabilidade de articular a política de educação voltada a esse público com o ensino supletivo, prestando também suporte técnico e de fomento às séries iniciais, promoção de formação aos educadores, produção de materiais, bem como supervisão e avaliação das atividades. Para Gadotti (2011), a Fundação Educar demonstrou objetivos mais democráticos, porém sem os recursos que haviam disponíveis para o programa anterior.

Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o processo de redemocratização da sociedade brasileira alargou o campo das ações pedagógicas para a educação de jovens e adultos, pois as práticas de educação popular puderam voltar a funcionar de maneira visível, influenciando outros programas públicos e comunitários, chegando também a refletir na Assembleia Constituinte, que garantiu na Constituição de 1988, no artigo 208, o direito ao ensino fundamental público e gratuito a todas as pessoas, independente de idade.

Os autores ainda apontam que essa conquista constitucional representou um importante ganho para esse segmento educacional, e nas disposições transitórias da Lei Maior, foi estabelecido um prazo de dez anos para que governo e sociedade civil concentrassem esforços na busca da erradicação do

analfabetismo e universalização do ensino fundamental. Aliado a isso, o ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional de Alfabetização, acontecendo uma convocação para a Conferência Mundial de Educação para Todos. Porém, as expectativas positivas não foram alcançadas, visto que o governo de Fernando Collor, em 1990, pôs fim a Fundação Educar, descentralizando o ensino básico de jovens e adultos e deixando os órgãos públicos e entidades civis com a tarefa de se responsabilizarem sozinhas pelas atividades educativas, que antes eram promovidas pela instituição (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com relação à educação no plano internacional, houve a Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, que pela primeira vez contou com patrocinadores como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Neste evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tratando do problema da educação em um contexto global e destacando a educação entre as demais políticas sociais. A conferência evidenciou a educação de jovens e adultos e propôs metas para as reduções do analfabetismo, expansão da educação básica e capacitação aos jovens e adultos, assim como as avaliações sobre os impactos sociais (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Gadotti (2011) destaca que o governo brasileiro assinou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, principais documentos da Conferência, porém essa ação não caminhava na direção do que praticava, pois “não demonstrava vontade política em honrar os compromissos assumidos” (GADOTTI, 2011, p. 46).

Leite (2013) argumenta que a década de 1990 foi conturbada, pois o Brasil passou por três presidentes e enfrentou medidas no campo da economia e da política que, conseqüentemente, afetaram a educação: a eleição e o impeachment do presidente Fernando Collor, levando Itamar Franco a assumir a presidência; a sucessão de Itamar Franco por Fernando Henrique Cardoso, que promoveu a implementação do Plano Real e pôs em prática ações severas, como as privatizações, em nome de manter a estabilidade econômica.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), o Brasil dos anos 1990, especialmente nos anos assumidos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) passou por uma reforma na educação, trazendo consequências profundas ao sistema educacional. Em nome de cortar gastos, descentralizou os encargos financeiros deste setor e deu primazia ao ensino fundamental regular, deixando de lado as prioridades nacionais do desenvolvimento de políticas públicas para o ensino básico de jovens e adultos.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) comentam que, com a falta de incentivo e investimento financeiro da União nos programas estaduais que atendiam a educação de jovens e adultos, houve declínio nos atendimentos desse público. Além do mais, o retrocesso também atingiu os textos legais, pois o presidente Fernando Henrique Cardoso, através de emenda à Constituição, ocultou a obrigatoriedade do ensino fundamental a essas pessoas, mantendo apenas a garantia do ensino gratuito. Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vetou que as matrículas de alunos do ensino supletivo fossem atendidas pelo fundo, gerando grandes dificuldades para a expansão da educação de jovens e adultos.

Na mesma época, foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Relatada pelo senador Darcy Ribeiro, resultou em poucos aspectos inovadores, já que não adotou como referência o projeto que estava em tramitação e representava as discussões e consensos que vinham sendo tratadas há oito anos. A lei traz dois artigos que reafirmam o direito de jovens e adultos à educação básica gratuita, seja por cursos ou exames supletivos, contemplando suas condições de estudo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Segundo Souza (2012), a partir da década de 1990, houve o desenvolvimento de iniciativas a favor do processo educacional envolvendo movimentos sociais, organizações sociais e sindicais. O termo “parceria” passou a marcar a relação entre poder público e sociedade civil, a fim de promover turmas de EJA. Tal autora cita exemplos como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA); e o Programa Brasil Alfabetizado, que demonstram essas parcerias.

Os autores Paiva, Machado e Ireland (2006) organizaram uma obra em que reuniram textos referentes ao contexto nacional e internacional da educação de pessoas jovens e adultas no período de 1996 a 2004. Expressando a visão das diversas representações coletivas que mostraram resistência às políticas de desatenção à EJA no Brasil, o Documento Final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em 1996, na cidade de Natal/RN, apresenta um diagnóstico das experiências deste segmento educacional no Brasil, ressaltando os problemas que foram identificados na época, nas cinco regiões do país, entre as quais se destaca a questão da desigualdade social, os elevados índices de evasão e repetência no ensino regular, bem como a escassez na oferta de oportunidades de escolarização dos jovens e adultos. Além disso, propostas visando a elaboração de um Plano Nacional da EJA foram colocadas, entre elas a instalação de fóruns permanentes.

Os Fóruns da EJA demonstram vigor e exprimem possibilidades de mobilização, visto que promovem discussões e debates a respeito das políticas públicas para atendimento da educação de jovens e adultos. Viabilizam que aconteçam os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) e sejam registradas as reflexões que são produzidas e sistematizadas em cada edição do evento em um relatório final que expressa o pensamento contemporâneo em relação à EJA (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2006).

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sua instituição aconteceu no ano de 2000. Elas apontam para a necessidade de reparação da realidade daqueles aos quais não foram oportunizados o direito à escolarização, reconhecendo a dívida que está presente nas raízes de ordem histórico-social do Brasil, gerada pelo tratamento praticado pelas elites que dirigiam a educação escolar, que excluía índios, negros escravizados e outros grupos sociais, levando seus descendentes a serem impedidos de exercer a plena cidadania. Assim, estabelece a função reparadora, que garante restaurar um direito histórico e socialmente negado; a função equalizadora, que promove a equidade, dando cobertura para a reentrada no sistema educacional dos diversos segmentos sociais, que sofreram interrupção forçada e; função qualificadora, que é o sentido da EJA, expressando o desejo de se construir educação permanente (BRASIL, 2000).

Outro documento legal que abordou a EJA foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, com duração de dez anos. No item que trata das diretrizes do Plano voltadas à essa modalidade de ensino, o documento ressalta as transformações mundiais e suas implicações. Destaca a necessidade do desenvolvimento de capacidades e competências para acompanhar essas mudanças, assim como compreender tal segmento considerando o conceito de educação ao longo da vida, iniciando-se com a alfabetização e avançando aos demais níveis de ensino. O plano também incentiva a participação solidária de toda a comunidade, propondo um esforço nacional para o atendimento desses sujeitos, com responsabilidade partilhada dos governos federal, estaduais e municipais e o envolvimento de organizações da sociedade civil. Aponta vinte e seis metas, entre elas a alfabetização de jovens e adultos e a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2001).

No ano de 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil. De acordo com Di Pierro (2014), sob tal governo

a EJA voltou à agenda da administração federal, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão na modalidade dos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada de educação básica (incluindo o financiamento e assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames (DI PIERRO, 2014, p. 41).

Di Pierro (2014) ainda elucida que, neste novo contexto, as regras de financiamento da EJA passaram por mudanças a partir do ano de 2006, quando foi instituído o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantindo que se considerassem as matrículas na Educação de Jovens e Adultos para repasse de recursos. Ela aponta que esses investimentos se caracterizam como sendo cruciais “para a inserção efetiva desta modalidade no sistema de educação básica do país, e constitui componente-chave das políticas da EJA” (DI PIERRO, 2014, p. 42).

Leite (2013) pontua que os anos 2000 foram marcados por vários movimentos internacionais, que também vinham acontecendo em anos anteriores, tendo papel de influenciar as medidas adotadas na educação de jovens e adultos no Brasil. São exemplos as edições da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), o Relatório Delors e a UNESCO, entre outros.

Jardilino e Araújo (2014) indicam que a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) foi realizada no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 2009. A conferência contou com a presença de 144 Estados-membros e também de representantes de organizações da sociedade civil, agências das Nações Unidas, entre outros. O evento fez uma análise dos avanços na educação de jovens e adultos e reafirmou nos documentos produzidos a necessidade de o direito à educação ser estendido aos mais vulneráveis.

Paiva (2009) evidencia que essa Conferência trouxe a possibilidade de o Brasil firmar internacionalmente o processo de preparação à organização e articulação política, assumido principalmente pelos Fóruns da EJA, expressando a defesa pelo direito a esta modalidade de ensino e a diversidade. Deste modo, os resultados que se buscam no país se projetam a ir além da realização do evento, fortalecendo as ideias sobre a necessária política nacional dedicada ao segmento. Ela reconhece que, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o desafio de pensar direito e democracia na educação, visando atender os segmentos mais desfavorecidos, são prioridades assumidas, através de parcerias que apontam para transformar as condições da EJA, seja local, regional ou nacionalmente.

Embora haja várias iniciativas favoráveis à educação das pessoas jovens e adultas, Jardilino e Araújo (2014) salientam o longo percurso que é necessário trilhar por aqueles que são militantes da EJA. Apontam que o Censo 2010 mostrou que havia cerca de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não tinham concluído o Ensino Fundamental e 22 milhões com dezoito anos ou mais que não haviam concluído o Ensino Médio, ressaltando a insuficiência das ações, comparadas à demanda existente.

Citam que, a partir dos anos 2000, as disposições legais possibilitaram nova forma de discussão do atendimento aos jovens e adultos, entre eles o PNE, aprovado através da Lei 13.005/2014, pela presidente da República Dilma Rousseff. Defendem a importância de haver metas e estratégias, assim como a definição de funções e responsabilidades para a EJA, sendo fundamental observar se os encaminhamentos legais estão sendo cumpridos na forma de garantia de condições materiais e de pessoal, no âmbito local ou nacional (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

As autoras Machado e Alves (2017), no artigo “O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década”, fazem uma análise a respeito das metas que constam no Plano Nacional de Educação vigente e os desafios existentes para que se realize as ações necessárias ao cumprimento dos preceitos que já estão garantidos em lei, de modo que possam, de fato, se materializar. Elas ressaltam o esforço coletivo que houve para a construção do atual PNE e que, apesar de existir as contradições, o documento traz a intenção de colocar a EJA em outro nível, esperando que as esferas de governo possam concretizar tais metas nas práticas educativas e no atendimento a esse público, visando a formação de pessoas emancipadas e críticas.

Deste modo, buscar compreensões sobre a evasão escolar, a fim de traçar ações que possam contribuir para a permanência e êxito dos estudantes da EJA, propiciando oportunidades de conclusão de seu processo de escolarização, bem como o desenvolvimento de conscientização e capacidade crítica se colocam como condições necessárias à superação da exclusão escolar e social que o público atendido por essa modalidade de ensino enfrenta cotidianamente.

3 EVASÃO ESCOLAR NA EJA E O PROCESSO DE ENSINO DE MATEMÁTICA VISANDO A PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Neste capítulo é abordada a questão da evasão escolar, buscando tratar desse problema relacionando-o à EJA. Traz apontamentos que indicam possíveis causas ligadas ao fenômeno, tão comuns no contexto dos jovens e adultos. A partir desses entendimentos, evidencia-se a necessidade de se pensar práticas pedagógicas que estejam voltadas a incentivar a permanência e o êxito dos alunos desta modalidade de ensino, reconhecendo suas resistências no enfrentamento da exclusão escolar e social às quais foram submetidos, marcando suas trajetórias e em muitos casos, sentidas pelas condições de desigualdades vivenciadas, visto que o direito à escola não foi exercido.

Assim, também é tratado sobre o processo de ensino da Matemática, utilizando direcionamentos da Educação Matemática, com a perspectiva Etnomatemática como aliada ao desenvolvimento de práticas educativas que consideram o caráter sociocultural, o qual distingue os estudantes da EJA, tomando a Educação Financeira como tema para se propor uma estratégia de motivação à permanência escolar.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE ABANDONO OU EVASÃO ESCOLAR E A BUSCA PELA PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Entende-se ser importante ter acesso a algumas visões dos conceitos de abandono e evasão escolar, embora nesta pesquisa tenha se optado por adotar o termo evasão escolar para generalizar o movimento de saída do aluno da escola. As definições trazidas possibilitam ampliar os olhares sobre a problemática da pesquisa.

No Paraná, o Programa de Combate ao Abandono Escolar (Pcae) adota o mesmo entendimento do INEP e amplia a compreensão do abandono escolar, incluindo nesta definição situações em que o aluno apresente infrequência alternada, ocorrendo excessivo número de faltas, podendo levar a reprovação por frequência e, entende por evasão a situação em que a matrícula não é realizada para o ano seguinte. Deste modo, para atuar sobre os casos de abandono escolar,

a Secretaria de Estado da Educação (SEED) orienta as instituições de ensino a realizarem os procedimentos cabíveis quando se identifica o caso de alunos menores de 18 anos que registrem cinco faltas em dias consecutivos ou sete faltas em dias alternados, considerando um período de sessenta dias, como forma de prevenir a ocorrência de abandono (PARANÁ, 2018).

Silva Filho e Araújo (2017) entendem esse fenômeno como um grande problema para o cenário da educação brasileira, já que impedem que seja concretizado o direito à educação assegurado nas bases legais. Os autores pontuam que deixar de frequentar a escola representa um processo complexo e dinâmico, o qual está relacionado a diversos fatores que podem ser internos ou externos à escola. Ressaltam que há falta de conceito claro para os entendimentos dos conceitos de abandono e evasão escolar, pois as maneiras de interpretar tal fenômeno dificultam chegar a definições precisas.

Ao realizar um estudo em Portugal, Benavente et al (1994) constataram que a situação do abandono escolar no ensino obrigatório constitui um enorme problema de exclusão, já que provoca uma ruptura e deixa evidente a questão social e institucional que se observa no cenário histórico. Deste modo, afirmam:

O abandono escolar constitui uma situação extrema de desigualdade entre os que vivem curtos percursos escolares, fracassam e abandonam e os que obtêm sucesso certificado e vivem longos percursos académicos, com as respectivas consequências pessoais e sociais do saber e dos títulos (BENAVENTE et al., 1994, p. 12).

E os autores ainda colocam:

[...] O choque entre as experiências de vida dos jovens e o modelo organizacional, os saberes e a linguagem da escola dão origem a situações de violência simbólica, que, sem dúvida, contribuem para a tomada de decisão de abandonar a escolaridade. Esta situação conflitual agrava-se ainda se as metas estabelecidas pela escolaridade obrigatória não são reconhecidas como legitimamente prioritárias, face à avaliação do percurso escolar dos filhos ou a outras metas definidas em privado pelas famílias.

É, contudo, importante assinalar que, conjuntamente com os factores de origem escolar, coexistem outros que podemos designar por contextuais e que também possuem um peso significativo nas decisões de abandono da escolaridade obrigatória, em especial os relativos à atracção exercida pelo mercado de trabalho junto destes jovens e às necessidades de sobrevivência de certos grupos sociais (BENAVENTE et al., 1994, p. 38).

Os autores Schargel e Smink (2002) ao desenvolverem um estudo a respeito

da evasão escolar nos Estados Unidos, afirmam que o abandono é um problema sistêmico e que o acúmulo de experiências negativas aumenta a probabilidade de que as incidências de descontinuidade do processo escolar ocorram. Reconhecem a necessidade de que o problema seja tratado com uma abordagem que envolva observar com clareza as ações que são desenvolvidas nas escolas. Para eles, não se trata de somente manter os estudantes em sala de aula para que conclua o percurso escolar, “mas oferecer-lhes uma educação que os prepare para uma vida plena e produtiva que não se limita à sala de aula” (SCHARGEL; SMINK, 2002, p. 29).

Apontando para possíveis buscas de soluções ao problema, o combate ao abandono escolar deve ser uma responsabilidade assumida pela família, sociedade e Estado, visto que a garantia da permanência leva a uma sociedade mais desenvolvida, com menos desigualdades e violência. Há motivações internas e externas à escola como desencadeadoras da infrequência e, como forma de prevenção, é preciso identificar e enfrentar as causas. Situações de ordem emocional, social ou econômica podem se tornar um problema de abandono escolar, por isso a escola precisa estar atenta para desenvolver estratégias para evitar que o aluno a deixe de frequentar (PARANÁ, 2017).

Tratando da evasão e do abandono escolar na EJA, Almeida (2016) apresenta uma produção didático-pedagógica para o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Estado do Paraná, em que traz a seguinte compreensão:

A evasão/abandono escolar tem se configurado como fracasso escolar de maneira geral, mas na EJA essa realidade é ainda maior e mais preocupante. Maior devido às características dos alunos desta modalidade que têm responsabilidades e demandas diferentes das crianças, as quais motivam a evasão/abandono escolar e, preocupante porque, de certa forma, esses alunos já apresentam um histórico de fracasso/evasão/abandono escolar, ingressam na Educação de Jovens e Adultos e novamente abandonam o processo de escolarização (ALMEIDA, 2016, p. 2).

Machado e Fiss (2014) argumentam que a evasão na EJA está relacionada a fatores externos, apontados como os que estão ligados às condições socioeconômicas, a questões familiares ou de amizades e a fatores internos, que são próprios do ambiente escolar e marcados pelas relações estabelecidas entre

alunos e professores. Enfatizam que a evasão não deve ser encarada com naturalidade, visto que é um problema de exclusão, necessitando, portanto, que sejam adotadas alternativas capazes de enfrentar o problema, de modo que não haja naturalização nos processos de saídas e retornos dos sujeitos à escola.

Ao realizarem uma investigação com noventa estudantes da EJA, Machado e Fiss (2014) verificaram que existem duas categorias de alunos que frequentam a modalidade, sendo um grupo formado por pessoas que interromperam seus estudos por motivo de trabalho e necessidades econômicas para obter o sustento da família, o qual, em geral, é caracterizado por pessoas com mais idade, e o outro composto por alunos que não se adequaram às determinações do ensino regular, que em geral são mais jovens, modificando as demandas da EJA. Em comum, a maioria justifica o trabalho, tanto como motivação para evadir quando para voltar à escola.

Jardilino e Araújo (2014) percebem que os motivos de evasão na EJA são muitos e variam da necessidade de trabalhar e garantir o sustento para a família à inadequação do ambiente escolar, que pode contar com professores despreparados para conduzir as diferenças geracionais, materiais didáticos que não atendem a realidade dos sujeitos desta modalidade, assim como a precariedade do espaço educativo para atendimento dos educandos jovens e adultos.

Arroyo (2011) chama à atenção para o caráter pouco público que o sistema escolar tem, pois, embora haja o processo de universalização de acesso à escola, a rigidez do sistema torna a instituição escolar excludente e seletiva, inviabilizando a permanência dos setores mais vulneráveis da sociedade. Ele destaca que o público da EJA denuncia nitidamente a distância intransponível que há entre as formas de vida daqueles que estão inseridos nos segmentos populares e a teimosa rigidez e seletividade do sistema escolar em reconhecer tais obstáculos.

O autor ainda continua sua análise, salientando a necessidade de o sistema escolar olhar a trajetória dos jovens e adultos que retornam à EJA e avançar na atribuição de ser um campo público de garantia de direitos aos segmentos populares, levando em conta suas formas de vida e sobrevivência, e adaptando a organização escolar às condições vividas por esses setores marginalizados (ARROYO, 2011).

Na mesma direção, Machado e Fiss (2014) abordam a permanência em seu estudo, buscando compreender os motivos que levam os alunos da EJA a continuarem na escola. Os autores salientam a necessidade de a escola reconhecer as peculiaridades desse público, adaptando para eles o processo educativo, além de reconhecer os projetos de vida desses sujeitos como parte que deve compor o projeto pedagógico mais abrangente da instituição escolar.

Carmo e Carmo (2014) apresentam um estudo bibliográfico sobre permanência escolar na EJA, refletindo a multiplicidade de sentidos que a palavra permanência possibilita. Entre os diversos significados, esclarecem o entendimento da permanência escolar não somente como o fluxo escolar dos alunos, mas, sobretudo, como reconhecimento do estudante como ser social, que tem direito garantido à educação. Segundo os autores, em diferentes instituições, a permanência pode assumir diversos significados, por isso, “[...] atribuir à permanência escolar na EJA os significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola, do que os demais significados [...]” (CARMO; CARMO, 2014, p. 9).

Neste sentido, Arroyo (2017) reflete a trajetória de alunos e professores da EJA e o agir para reinventar suas identidades, desconstruindo processos de desumanização que os acompanham e buscando percursos de humanização que almejam. Aprofunda a necessidade de saber quem são esses “outros” alunos que estão na EJA, sujeitos coletivos de direitos, colocando aos docentes o desafio de reinventar seus conhecimentos, pedagogias, identidades, para acompanhar itinerários de alunos que buscam por uma vida justa ou menos injusta.

Ao considerar os desafios que envolvem a prática educativa para atender o público da EJA, especialmente no que diz respeito ao percurso escolar fragmentado desse público, entende-se que o compromisso que deve pautar as ações de atendimento pedagógico necessita se voltar a agir visando a permanência e o êxito escolar desses educandos. Deste modo, o próximo item aponta direcionamentos a se considerar na prática educativa que empenha em oferecer oportunidades de educação exitosas e, particularmente em relação à Matemática, traz apontamentos para sua contextualização, pontuando formas de favorecer a continuidade destes estudantes.

3.2 PRÁTICA EDUCATIVA QUE PROMOVE A PERMANÊNCIA NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NA EJA

Diante do que foi apresentado anteriormente, configura-se ser necessário o desenvolvimento de práticas educativas de atendimento à EJA que considerem as particularidades desses estudantes. Ao se referir ao ato de educar, Freire (1996) elenca vários saberes que tal processo exige do educador, de modo a direcionar os educandos à autonomia e à criticidade. Considera a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico como uma necessidade para que a relação teoria/prática crie possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento e não, simplesmente, sua transferência. Dessa forma, a ação educativa passa por exigências que toma como referência um ponto de vista democrático, em que o ato de ensinar é também ato de aprender.

Em outra obra, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) apresenta o conceito de educação bancária, que se caracteriza quando o docente leva os estudantes a apenas realizarem uma memorização mecânica dos conteúdos abordados. O autor enfatiza que esse direcionamento considera o educando como um depositário e o educador como um depositante e, nesse caso, o discente só exerce o papel de receber, memorizar e repetir os conteúdos, anulando ou minimizando sua capacidade crítica e satisfazendo os interesses dos opressores. Por isso, ele insiste na concepção de educação problematizadora ou libertadora que a prática educativa deve assumir, que supera a contradição professor-aluno e “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Arroyo (2014) referindo-se à prática educativa proposta por Paulo Freire, pontua que ele estava sempre levando em consideração os sujeitos sociais oprimidos, por isso,

[...] o mais importante na pedagogia da prática da liberdade e do oprimido não é que ela desvia o foco da atenção pedagógica deste para aquele método, mas dos objetivos e métodos, dos conteúdos e das instituições para os sujeitos. Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores, nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em

formação (ARROYO, 2014, p. 27).

Para Candau (2000, p. 12-13), “a educação nas sociedades em que vivemos, complexas, contraditórias e desiguais, se realiza em diferentes âmbitos, instituições e práticas sociais”. Ela ainda reforça a necessidade de construir espaços que favoreçam a interação de processos educativos, desenvolvendo-os com base em configurações diversas, que produzem conhecimento, valorizam identidades e práticas culturais e sociais, de modo a formar sujeitos que tenham consciência de suas opções e valores, e que se comprometem com um projeto de sociedade e humanidade (CANDAU, 2000).

A autora entende que a educação não deve se adaptar a uma lógica unidimensional ou se fazer somente para atender a utilidade do mercado, pois “o desafio está em liberar o potencial transformador pelas práticas educativas, ampliando sua concepção e multiplicando os *locus* de promoção, afirmando diferentes ecossistemas educativos” (CANDAU, 2000, p. 13).

Desta mesma maneira, Giovanetti (2011) avalia que a educação popular concebe o mundo numa perspectiva de movimento e, quando a EJA é assimilada com este olhar, os alunos passam a ser reconhecidos como sujeitos socioculturais, sendo compreendidos como inacabados e capazes de superar a condição de exclusão social que os acompanham.

Fonseca (2012) compreende que as mudanças que aconteceram nas últimas décadas na educação nacional, especialmente marcadas pela universalização do acesso à escola, modificaram o perfil dos alunos atendidos na escola pública, pois houve diversificação na composição sociocultural e nas demandas sociais que chegaram à instituição escolar, implicando em modificações nas propostas pedagógicas. Nos alunos da EJA, a caracterização sociocultural dos sujeitos é seu traço definidor e sua identidade carrega marcas dos processos de exclusão escolar sofridos e das consequências sociais que tal processo lhes acarretam.

A autora apresenta em seu trabalho reflexões sobre a prática de ensino-aprendizagem da Matemática escolar e defende que os educadores matemáticos da EJA considerem as particularidades e identidade cultural de seus alunos, tomando-os como sujeitos socioculturais e comprometendo-se com uma política de inclusão que ressignifique as práticas pedagógicas, tanto no âmbito dos processos

de ensino e aprendizagem da Matemática quanto nas propostas de Educação Matemática (FONSECA, 2012).

Para Fonseca (2012), a Educação Matemática desenvolvida na EJA deve ser considerada levando em conta, antes da faixa etária, o traço definidor da caracterização sociocultural, pois o impedimento ou a interrupção da trajetória escolar coloca o sujeito em um contexto de exclusão social e cultural. Ela enfatiza a necessidade da Educação Matemática na EJA contextualizar os conhecimentos matemáticos sistematizados aos saberes adquiridos em outros contextos, tendo a clareza que os alunos da EJA trazem consigo necessidade, desejo e direito, e esses aspectos precisam ser considerados ao pautar as práticas educativas.

Sobre a Educação Matemática, Roseira (2010) a define como sendo uma área de conhecimento independente e que se baseia numa perspectiva interdisciplinar. Preocupa-se com o processo de construção do saber matemático, assim como busca proporcionar melhorias ao trabalho do professor nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e suas implicações no contexto sociocultural e histórico, relacionando a prática pedagógica nas diversas modalidades e níveis de ensino, assim como à outras práticas sociais.

O autor reconhece que,

[...] no contexto da Educação Matemática está presente, e em permanente conflito, uma diversidade de valores. Por um lado, os valores que são próprios dos sujeitos, ou seja, aqueles que compõem o acervo sociocultural dos alunos, dos professores e dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo; por outro, os valores que decorrem das concepções acerca da Matemática e de seu ensino, os quais, embora sejam também dos sujeitos, encontram particularmente na Matemática um lastro de legitimação, devido à natureza objetiva desta e a seu papel tradicional na instrumentalização da certeza (ROSEIRA, 2010, p. 124).

Roseira (2010) completa que ensinar Matemática exige do professor cumprir certas especificidades que precisam estar presentes no processo de formação dos estudantes. É por meio da prática pedagógica e das relações que se estabelecem entre professores e alunos, que os conhecimentos matemáticos são apropriados pelos educandos e, nesse processo, existem valores matemáticos formativos que influenciam a aquisição ou reforçam a adequação de tais valores pelos sujeitos. Assim, destaca a autonomia como um dos elementos que a Educação Matemática ajuda a desenvolver, ressaltando que sua influência não se restringe somente ao

meio escolar, mas se faz presente na sociedade.

Autonomia esta que Freire (1996, p. 14) considera tão necessária de ser desenvolvida nos educandos, insistindo que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de suas destrezas”. Ele salienta que o ser humano é inconcluso e, por isso, precisa estar sempre inserido em um movimento de procura que leva à reflexão e ao conhecimento (FREIRE, 1996).

Além disso, os conhecimentos matemáticos trabalhados com o público da EJA precisam exprimir a noção de construção de cidadania, “[...] buscando suas origens, acompanhando sua evolução, explicitando sua finalidade ou seu papel na interpretação e na transformação da realidade com a qual o aluno se depara e/ou de suas formas de vê-la e participar dela” (FONSECA, 2012, p. 54).

D’Ambrosio (1986) analisa a questão do ensinar Matemática, relacionando a definição de estratégias e os objetivos que se pretende alcançar na ação de desenvolvimento da educação matemática ao contexto sociocultural do aluno, de modo que o mesmo se aproprie da realidade que ele é parte e se instrumentalize para ser atuante, capacitando-se a realizar uma análise global do meio em que atua.

Ao apresentar a contribuição da Educação Matemática para o campo da EJA, Fonseca (2012) esclarece que a formação do professor de Matemática da EJA deve levar em conta dimensões que favoreçam o ensino e a aprendizagem dessas pessoas. Assim, a autora aponta três aspectos necessários: “sua intimidade com a Matemática; sua sensibilidade para as especificidades da vida adulta; e sua consciência política” (FONSECA, 2012, p. 55).

Possuir a dimensão da intimidade com a Matemática pressupõe que o professor seja capaz de reconhecer a Matemática que seus alunos utilizam, integrando-a e ressignificando-a nos processos de ensino e de aprendizagem. Sobre a sensibilidade para as especificidades da vida adulta, é necessário que o docente dedique uma atenção cuidadosa sobre seus alunos, um olhar de observação e acolhida, estando atento ao que acontece em sala de aula, no sentido de buscar conhecê-los e abrir-se a tal experiência. E, no que se refere à consciência política, o educador precisa ter claro que a EJA é um direito, um bem da sociedade, um campo de ética e cidadania, que deve influir em sua prática pedagógica, expressando respeito e ações comprometidas com a formação humana

(FONSECA, 2012).

Fonseca (2012) comenta sobre as relações entre os conhecimentos que os alunos jovens e adultos já trazem consigo e os conhecimentos escolares, esclarecendo que a Etnomatemática é uma proposta de Educação Matemática que se adequa aos processos educativos para atender as demandas de aprendizagem do público da EJA, estando bastante presente nesta modalidade. Nesta perspectiva, D' Ambrósio (2020) define a Etnomatemática como sendo,

[...] a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBRÓSIO, 2020, p. 9).

Segundo o autor, a Etnomatemática tem um caráter antropológico e uma dimensão política, baseando-se em princípios éticos e na reparação da dignidade cultural do ser humano, que sofre com a exclusão social que a sociedade dominante impõe, sobretudo ao sistema escolar. Ele compreende que no cotidiano das pessoas estão presente os saberes próprios do fazer matemático de sua cultura, pois, constantemente, são realizadas atividades que envolvem interpretações numéricas, tais como comparar, classificar, quantificar, medir, explicar, generalizar, inferir e avaliar (D'AMBRÓSIO, 2020).

Knijnik (1997) faz uma análise da exclusão produzida no processo de escolarização, em que os conhecimentos curriculares legitimam um conjunto de saberes e, ao mesmo tempo, silenciam os saberes das camadas populares. Traz o exemplo da pesquisa que desenvolve junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), destacando que a educação é uma das prioridades do movimento, sendo a educação matemática um dos elementos fundamentais nesse processo, tendo em vista que o saber matemático orienta a luta pela terra e o planejamento da produção e comercialização.

Assim, ao buscar respostas a necessidade de considerar a diversidade cultural na matemática, Knijnik (1997) reconhece a perspectiva Etnomatemática como sendo manifestada em outras formas de se produzir significados

matemáticos, estando presentes nos diferentes grupos culturais. Deste modo, enfatiza que esta abordagem

“[...]ao tratar da matemática não de forma abstrata, mas como um artefato cultural, diretamente conectado às tradições, aos modos de viver, sentir e produzir significados dos diferentes grupos sociais, passa a falar em matemáticas, no plural[...]” (KNIJNIK, 1997, p. 40).

A autora ainda ressalta que quando se fala da importância de trazer para o currículo a matemática pertencente aos diferentes grupos culturais, se refere partir da cultura do grupo com que se trabalha e caminhar na direção de superação, se apropriando da matemática oficial. Desta maneira, se destaca a importância do pensamento etnomatemático, o qual faz valorizar outras matemáticas, comumente silenciadas no processo escolar e, ainda, o relevante papel político dos educadores nesse contexto (Knijnik, 1997).

Conforme Machado e Fiss (2014), na busca por contribuir para que os alunos da EJA possam retornar à escola e permanecer, superando os processos de exclusão que marcam suas trajetórias escolares, os professores precisam assumir uma prática que leve os alunos a alcançarem capacidades que produzam autonomia, “[...] tanto para a aquisição de conhecimentos como para se tornarem a(u)tores atuantes no seu meio social” (MACHADO; FISS, 2014, p. 26).

Assim, esses autores evidenciam a necessidade de construir propostas pedagógicas que adequem os conteúdos previstos nos currículos levando em consideração a bagagem cultural dos estudantes, ou seja, que as práticas educativas dialoguem com a cultura que os alunos trazem consigo. É importante que se promovam trocas e aprendizados coletivos, pois, ao apropriar-se do pertencimento social e institucional, os alunos da EJA podem sentir-se mais motivados à permanência escolar (MACHADO; FISS, 2014).

De acordo com o que foi apresentado, pensar e produzir ações pedagógicas que valorizem o estudante da EJA, considerando as experiências que ele traz consigo e promovendo conhecimentos que estejam contextualizados às suas vivências pode ser um mecanismo que favorece a permanência na escola. Neste sentido, ao tratar da Educação Financeira, por exemplo, é possível pensar em possibilidades de explorá-la como uma estratégia capaz de auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, possibilitando desenvolver práticas educativas que considerem situações do cotidiano e sirvam de estímulo à

permanência escolar. Desta forma, conforme apresenta-se mais adiante, ao desenvolver o Produto Educacional, foram pensadas em maneiras de serem desenvolvidos assuntos financeiros, de modo a favorecer o ensino de Matemática na EJA em uma perspectiva Etnomatemática.

A seguir apresentam-se os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa bibliográfica, que viabilizaram a seleção dos estudos, bem como os métodos que foram empregados para proceder a análise e interpretação dos dados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os caminhos metodológicos que foram trilhados para alcançar os objetivos da presente pesquisa. Para isso, estão descritas as opções adotadas, que seguem a perspectiva de investigação qualitativa; o tipo de estudo é bibliográfico, com base no método da Revisão Integrativa de Literatura. Utiliza-se, ainda, a Análise de Conteúdo, apoiada em Bardin (2016) como referencial analítico dos dados.

4.1 A PESQUISA E A ESCOLHA DA ABORDAGEM

A pesquisa, no entendimento de Gatti (2010), traz uma visão ampla quando é definida como o ato de adquirir informações sobre algo. No entanto, quando se destina a criar um conjunto de conhecimentos sobre certo tema, deve apresentar características específicas, algo “que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (GATTI, 2010, p. 9).

Ao se referir à pesquisa educacional, a mesma autora salienta que neste caso a pesquisa adquire algumas características próprias, visto que trabalha com seres humanos ou algo ligado a eles, abrangendo, desta forma, uma multiplicidade de problemas em diferentes contextos, envolvendo a complexidade dos fatores ligados à evolução das pessoas e das sociedades. Desta maneira, a variedade de questões que é propiciada pela pesquisa em educação possibilita diversas escolhas de caminhos e maneiras de percorrê-los, ou seja, dá ao pesquisador fazer opções pelos métodos de investigação a serem utilizados (GATTI, 2010).

Assim, ao delinear o presente estudo, é adotada a abordagem qualitativa como forma de tecer compreensões sobre o tema a ser investigado. Yin (2016) orienta que a pesquisa qualitativa envolve um mosaico de determinações, formando um grande mundo multifacetado, sendo necessário que o pesquisador tire vantagem das inúmeras possibilidades de escolher suas opções metodológicas. O mesmo autor ainda destaca três condições que concorrem para a formação desse mosaico, sendo: a multiplicidade das possíveis interpretações dos eventos humanos que são pesquisados; a provável distinção desses eventos estudados e o conjunto de diversificações metodológicas que a pesquisa qualitativa possibilita.

Goldenberg (2009) esclarece que as abordagens qualitativas não se preocupam em fixar leis para produzir generalizações, mas têm como objetivo fornecer compreensões profundas sobre os dados da pesquisa, de modo que os fenômenos sociais sejam considerados em seus aspectos subjetivos e singulares, através de um mergulho intenso, capaz de levar à compreensão do significado e a descrições rigorosas.

Adota-se como referencial teórico de análise a ferramenta Análise de Conteúdo de Bardin. Bardin (2016) explica que essa técnica, ao decidir codificar o material, produz um sistema de categorias, tendo como objetivo representar de forma simplificada e organizada os dados brutos. A autora orienta que a categorização pode utilizar dois processos inversos, sendo um em que o sistema de categorias é produzido antes e os elementos distribuídos no decorrer da análise e, outro em que as categorias são definidas no final da análise, após a classificação dos elementos.

No caso desse estudo, adota-se o caminho descrito por Bardin (2016, p. 149) o qual expõe que “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos”. Ou seja, são categorias que emergem das análises.

Esta investigação caracteriza-se por um estudo bibliográfico, ao levantar as produções acadêmicas publicadas a respeito da evasão escolar na EJA. Gil (2011) esclarece que a pesquisa bibliográfica apresenta como principal vantagem o fato de oferecer a cobertura de vários fenômenos, de forma mais ampla do que em uma pesquisa direta, sendo particularmente importante quando se busca dados que estão dispersos no espaço. No caso deste estudo, a evasão e o abandono escolar na EJA serão investigados na realidade nacional, o que justifica a escolha deste tipo de pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2003, p.183), a pesquisa bibliográfica “abrange toda bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo”. As autoras enfatizam que esse tipo de pesquisa possibilita que o pesquisador tenha contato direto com os materiais produzidos, seja por meio escrito, dito ou gravado sobre determinado tema, dando possibilidade de explorar outras dimensões e conclusões, que vão muito além de simples repetições.

Seguindo um rigor metodológico para o estudo bibliográfico na busca de

selecionar as produções científicas que constituirão o corpus da pesquisa, tratando de responder sua problemática, a Revisão Integrativa é o método que direcionará a revisão de literatura.

4.2 A REVISÃO INTEGRATIVA

Para Botelho, Cunha e Macedo (2011), a revisão de literatura consiste no primeiro passo que se dá em direção à construção do conhecimento científico, pois é a partir de tal processo que se chegam a compreensões mais profundas, capazes de guiar a novas teorias ou identificar circunstâncias que favoreçam outras perspectivas de investigação. Ainda apontam que existem diferentes formas de desenvolver a revisão bibliográfica, sendo a Revisão Integrativa um dos métodos possíveis, caracterizando-se por uma aproximação que possibilita a inclusão de pesquisas que utilizam metodologias distintas.

Nesta mesma direção, Souza, Silva e Carvalho (2010) pontuam que esse procedimento de revisão possibilita uma abordagem ampla, já que permite que sejam atendidos diversos intuitos, podendo ser “definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular” (SOUZA; SILVA, CARVALHO, 2010, p. 103).

Considerando o rigor metodológico que a revisão integrativa oportuniza, este estudo desenvolve-se com base nos procedimentos que a configuram. Apesar de ser um processo bem definido na literatura, os autores utilizam diferentes formas de subdivisão desse processo, fazendo pequenas modificações (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Souza, Silva e Carvalho (2010), dividem o processo de revisão integrativa em seis fases: 1) elaboração da pergunta norteadora; 2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos resultados incluídos; 5) discussão dos resultados e 6) apresentação da revisão integrativa.

Encontra-se também a divisão apresentada por Mendes, Silveira e Galvão (2008) expõe seis passos, que são: 1) estabelecimento da hipótese ou questão de pesquisa; 2) amostragem ou busca na literatura; 3) categorização dos estudos; 4) avaliação dos estudos incluídos na revisão; 5) interpretação dos resultados; 6) síntese do conhecimento ou apresentação da revisão.

E ainda, no estudo de Botelho, Cunha e Macedo (2011), verifica-se a revisão integrativa apresentada em seis etapas, a saber: 1) Identificação do tema e questão seleção da questão de pesquisa; 2) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; 3) identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; 4) categorização dos estudos selecionados; 5) análise e interpretação dos resultados; 6) apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

É possível perceber que as subdivisões apresentadas nos três estudos são bastante semelhantes. Esta pesquisa se guiará pelas três fundamentações, mas as subdivisões adotadas para serem apresentadas na revisão integrativa seguem as etapas descritas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), por entender que estão mais detalhadas na forma de apresentação de cada passo a ser cumprido pela presente investigação. Assim, a Figura 1 apresenta um esquema trazido pelos autores, para ilustrar o processo de revisão integrativa descrito por eles.

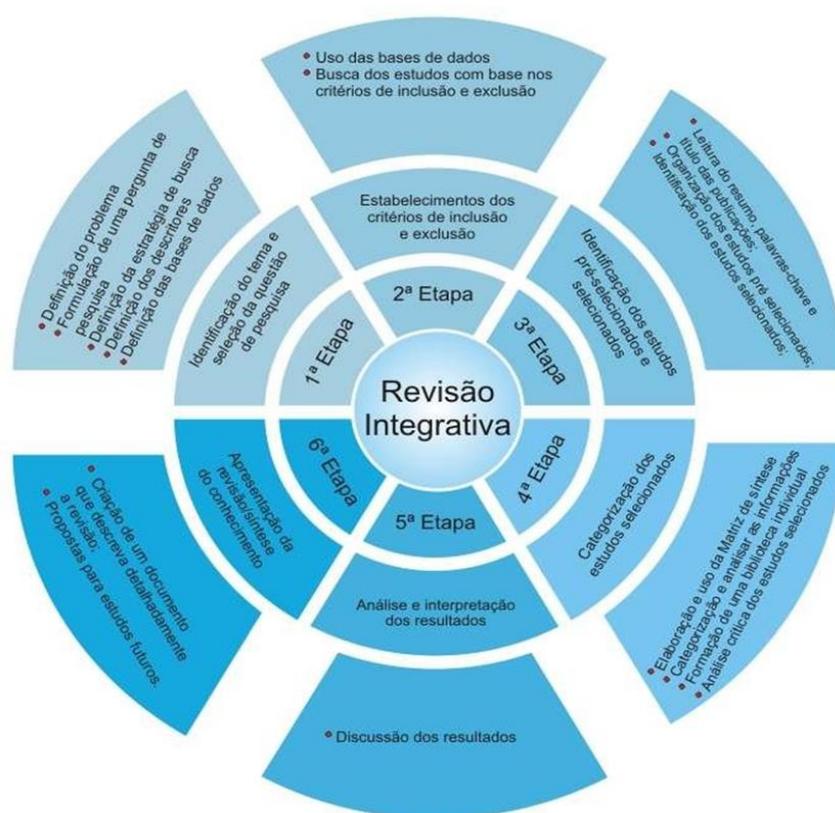


Figura 1 – Etapas da Revisão Integrativa

Fonte: BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 129

Na etapa de identificação do tema e seleção da questão de pesquisa,

entende-se que toda pesquisa científica requer uma pergunta para investigação e, no caso do processo de revisão integrativa, os autores Botelho, Cunha e Macedo (2011) entendem esta fase como a norteadora para a construção da revisão. Ressaltam que é necessário que os pesquisadores já possuam previamente informações capazes de relacionar os conhecimentos já adquiridos a um raciocínio teórico.

Nesta etapa, ainda devem ser definidos os descritores que serão utilizados e a estratégia de busca, que se caracteriza por um conjunto de regras que viabiliza o encontro entre a questão norteadora e as informações constantes em uma base de dados. É necessário verificar e definir as bases de dados que serão consultadas (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Já na segunda etapa, a qual consiste no estabelecimento de critérios para inclusão ou exclusão dos estudos, Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 130), colocam que esta fase depende muito da fase anterior “pois um problema amplamente descrito tenderá a conduzir a uma amostra diversificada, exigindo maior critério de análise do pesquisador”. Os mesmos autores pontuam que é comum que a seleção dos estudos comece de forma mais ampla e vá se afunilando, à medida que o pesquisador retoma sua questão norteadora.

A etapa seguinte é a identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados, que se caracteriza em realizar a leitura cautelosa dos títulos, palavras-chave e resumo de todas as publicações que foram encontradas na estratégia de busca, para que, em seguida, seja possível verificar aqueles que estão apropriados para serem incluídos na pesquisa. Nos casos em que as leituras dos três elementos apontados não sejam suficientes para a escolha da seleção, é necessário consultar a referência na íntegra (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

A categorização dos estudos selecionados visa organizar sinteticamente, documentar as informações extraídas dos estudos que foram encontrados nas etapas anteriores. A documentação deve se apresentar de forma resumida e de fácil entendimento, para auxiliar a organização dos dados e a interpretação. Para isso, se faz necessário um instrumento que possibilite analisar cada estudo separadamente. (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

De acordo com Botelho, Cunha e Macedo (2011), para analisar as

informações coletadas, é importante que o pesquisador se utilize da categorização dos dados que merecem mais destaque para o seu estudo, ordenando e resumizando cada referência incluída.

A quinta etapa consiste na análise e interpretação dos dados. Segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011), essa fase se refere à discussão das amostras incluídas na revisão integrativa, em que o pesquisador, através da interpretação dos dados encontrados, aponta lacunas de conhecimento e sugestões para a realização de pesquisas posteriores.

Finalmente, é na sexta etapa que acontece a apresentação da revisão/síntese do conhecimento. Para Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 132), este passo “consiste na elaboração do documento que deve contemplar a descrição de todas as fases percorridas pelo pesquisador, de forma criteriosa, e deve apresentar os principais resultados obtidos”. Assim, os próximos itens descrevem os procedimentos que se encaminharam neste trabalho, de acordo com as etapas já citadas.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA A ESCOLHA DOS ESTUDOS

Aqui são descritos os modos como foram executados os caminhos seguidos na busca, seleção e organização do material bibliográfico. Guiando-se pela problemática da pesquisa, cada etapa da Revisão Integrativa serve para conduzir o processo de investigação e chegar aos estudos que poderão contribuir para identificar os fatores que se relacionam à ocorrência da evasão escolar na EJA.

4.3.1 Estratégia de busca

A partir da questão norteadora, procedeu-se a verificação em bancos de dados que pudessem atender a temática abandono e ou evasão escolar na EJA. Em um universo de variadas possibilidades de bases de dados, fez-se a opção por utilizar as plataformas da CAPES, tendo em vista que esta é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e se responsabiliza por expandir e consolidar a pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado no Brasil divulgando a produção científica, além de atuar também na formação de

professores da educação básica (PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS, 2021).

Deste modo, foi adotado como fonte de pesquisa o Portal de Periódicos da Capes que, de acordo com informações de sua página oficial, consiste em um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil, financiado pelo Governo Federal e sendo criado para disponibilizar à comunidade acadêmica materiais de alta qualidade, possibilitando o acesso mais igualitário das regiões brasileiras à informação científica, bem como ao desenvolvimento da ciência no território nacional e no exterior (PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES, 2021).

Além disso, a plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes também serviu de fonte de pesquisa, visto que é uma base de dados que tem por finalidade facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação nacionais (PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS, 2021).

As buscas das produções científicas ocorreram no mês de julho de 2020 e foram revisadas em outubro de 2021, após processo de qualificação. Foram estabelecidos então os seguintes critérios de inclusão das referências para a composição do *corpus* de pesquisa:

- ✓ Trabalhos publicados em português, sem distinção por qualis;
- ✓ Trabalhos científicos com o tipo de texto sendo artigos de periódicos, dissertação de mestrado ou tese de doutorado, publicados nos últimos dez anos, que tratassem da temática abandono ou evasão escolar na EJA;
- ✓ Estudos que se relacionassem ao ensino presencial de escolas públicas da área urbana ou rural, que ofertassem os níveis de Ensino Fundamental ou Médio, que abordassem a temática abandono ou evasão escolar na EJA.

Quanto aos critérios de exclusão, assim ficou estabelecido:

- ✓ Estudos disponibilizados eletronicamente de forma parcial;
- ✓ Artigos publicados em Congressos;
- ✓ Pesquisas que se referissem a cursos técnicos ligados à Educação Profissional de Jovens e Adultos;
- ✓ Cada publicação deveria ser considerada uma única vez;
- ✓ Caso não fosse mencionado no título, nas palavras-chave ou no resumo a

temática evasão ou abandono escolar na EJA.

No Portal Periódicos Capes utilizou-se a opção *Busca Avançada*. No campo de preenchimento *Qualquer campo contém*, inseriu-se o descritor “*Educação de Jovens e Adultos*” OR “*EJA*” e na linha seguinte *E qualquer campo contém*, completou-se com “*Evasão*” OR “*Abandono*”. Na aba tipo de material, fez-se opção por *todos os itens*; em idioma foi realizada a escolha por *qualquer idioma* e em data da publicação, preenchida a *data específica*, compreendendo os últimos dez anos (01/01/2011 a 31/12/2020).

O Quadro 1 traz os resultados encontrados na referida plataforma. Apresentam-se o descritor de busca, o número de trabalhos apurados, bem como os dados de contagem após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão pré-estabelecidos. No quadro, é possível notar que o descritor utilizado resultou em trezentos e sessenta (360) trabalhos encontrados. Desse total, treze (13) produções eram repetidas, restando para serem revisados trezentos e quarenta e sete (347) estudos. Após serem aplicados os critérios de inclusão e exclusão, trezentos e trinta e oito (338) foram desconsiderados, sendo nove (9) artigos selecionados para compor a Revisão.

Quadro 1 – Resultado dos estudos obtidos na base Portal Periódicos Capes

Descritor de Busca	Número de estudos encontrados	Número de estudos repetidos e excluídos	Número de estudos pré-selecionados	Número de estudos excluídos com justificativa	Número de estudos incluídos para a Revisão
“Educação de Jovens e Adultos” OR “EJA” AND “Evasão” OR “Abandono”	360	13	347	338	9

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizou-se o mesmo descritor de busca já apresentado anteriormente. Após os resultados exibidos, a plataforma oferece a opção de refinar os resultados, mas

esta opção não foi utilizada nesta pesquisa.

No Quadro 2 observam-se os números dos resultados a que se teve acesso neste banco de produções científicas, a partir do uso do mesmo descritor, bem como os quantitativos que se apresentaram no processo de seleção, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão.

Conforme mostra a coluna do número de estudos encontrados, cento e oito (108) trabalhos corresponderam ao resultado da busca. Não foi identificada nenhuma produção repetida, sendo as mesmas cento e oito (108) produções pré-selecionadas para aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Após a leitura dos títulos, das palavras-chave e dos resumos de todos os estudos, oitenta e cinco (85) estudos foram excluídos e vinte e três (23) foram selecionados para compor o corpus desta pesquisa.

Quadro 2 – Resultado dos estudos obtidos na base Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Descritor de Busca	Número de estudos encontrados	Número de estudos repetidos e excluídos	Número de estudos pré-selecionados	Número de estudos excluídos com justificativa	Número de estudos incluídos para a Revisão
“Educação de Jovens e Adultos” OR “EJA” AND “Evasão” OR “Abandono”	108	0	108	85	23

Fonte: elaborado pela autora

Considerando a somatória dos resultados de busca nas bases de dados Portal Periódicos Capes e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e utilizando-se as estratégias de Revisão Integrativa de Literatura, o Quadro 3 apresenta informações quanto ao tipo de referência e quantidade de textos constituintes do *corpus* do presente estudo, sendo este composto por nove (9) artigos de periódicos e vinte e três (23) dissertações de mestrado, totalizando trinta

e dois (32) trabalhos.

Quadro 3 – Breve descrição quantitativa do *corpus* da Revisão Integrativa

Base de Dados	Tipo de Referência	Quantidade de estudos	Porcentagem
Portal Periódicos Capes	Artigo	9	28,1%
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	Dissertação	23	71,9%
TOTAL	-	32	100,0%

Fonte: elaborado pela autora

Para identificar cada um dos trabalhos do *corpus*, foram adotados códigos, visando facilitar a compreensão das análises empreendidas sobre os estudos. Assim, as produções de conhecimento que se enquadram como artigos científicos utilizaram códigos A1, A2, A3... A9 e nas dissertações foram empregadas as ordens D1, D2, D3... D23.

O Quadro 4 relaciona o código ao respectivo trabalho científico. Na primeira coluna observa-se a representação empregada para cada produção. As colunas seguintes trazem informações específicas das pesquisas, identificando os autores, o título dos estudos e a instituição ou periódico responsável pelas publicações.

Quadro 4 – Breve descrição do *corpus* da Revisão Integrativa

Código do estudo	Autor (es)	Título do Estudo	Instituição ou Revista de Publicação
A1	Greice Palhão da Silva; Roberto Alves Arruda	Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA	Revista Eventos Pedagógicos
A2	Rosângela Pedralli; Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti	Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita	RBLA
A3	Edna Bandeira Lima; Eduardo Segura	Evasão na educação do campo: um olhar reflexivo sobre as práticas educativas na escola municipal Maria do Socorro Brito Lima	Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico - Educitec
A4	Crizieli Silveira Ostrovski; Zélia Delgado Correia	Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: análise e proposição	Educação: Teoria e Prática
A5	Rafaela Vieira Batalha; Cleber Cezar	Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um olhar a partir do Colégio Estadual Normal	Itinerarius Reflectionis

	da Silva	Professor César Augusto Ceva em Ipameri – GO	
A6	Iêda Ribeiro Rodrigues; Haroldo de Vasconcelos Bentes	Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para EJA sem evasão nas comunidades quilombolas	Revista Brasileira de Educação do Campo
A7	Alef de Oliveira Lima	As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos	Horizontes Antropológicos
A8	Ana Paula dos Santos Fernandes; Iranildo da Silva Oliveira	Evasão na EJA: um desafio histórico	Educação & Formação
A9	Maria do Perpétuo do Socorro Ramos Xavier; Marcos César da Rocha Seruffo; Yomara Pinheiro Pires	Análise sobre persistência e evasão escolar em Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Município de Castanhal-PA	Research, Society and Development
D1	Pedro José de Lara	Educação de Jovens e Adultos: perspectivas e evasão no município de Cáceres - MT	Universidade do Oeste Paulista
D2	Anete Alves da Silva Nogueira	Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
D3	Vilson Pereira dos Santos	Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
D4	Rogéria Aparecida Garcia	Não estão na escola? Um estudo sobre a evasão na Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas	Universidade Federal de Pelotas
D5	Fábio de Oliveira Ramos	Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de Educação de Jovens e Adultos	Universidade de Taubaté
D6	Roselita Soares de Faria	Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte	Universidade Federal de Juiz de Fora
D7	Mary Jane Araújo de Lima	Educação de Jovens e Adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-AM (2008-2011)	Universidade Federal do Amazonas
D8	Lelícia Ferreira Amorim	Educação de Jovens e Adultos: problematizando a evasão em escola do interior da Bahia	Faculdade Vale do Cricaré
D9	Débora de Macedo Cortez Bosco	Educação de Jovens e Adultos: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens	Universidade Federal do Pampa

D10	Alcione Alves da Silva Mainar	A evasão na Educação de Jovens e Adultos do Território Campesino: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola?	Universidade Federal de Pernambuco
D11	Ida Ourica dos Santos Larruscain	Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos a partir do estudo da evasão em escolas de Sant'Ana do Livramento/RS	Universidade Federal do Pampa
D12	Hilma Maria de Souza	Abandono e/ou Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos EJA: uma contribuição para o enfrentamento do problema no município de Irecê	Universidade Federal da Bahia
D13	Elenilce da Costa Sales	Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas	Universidade Federal de Juiz de Fora
D14	Marilene Oliveira de Andrade	Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio I – Varzedo/BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
D15	Juliano César Aparecido Sanches	As taxas de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em duas escolas do município de Osasco/SP, no período de 2009 a 2014	Universidade Nove de Julho
D16	Nilson Caires Ferreira	Evasão na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na Escola Papa João Paulo II em Itaúba - MT	Universidade do Estado do Mato Grosso
D17	Micksilane Teixeira Prado Chaves	Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no Distrito Rural de São Sebastião – Vitória da Conquista - BA	Universidade Federal do Sudoeste da Bahia
D18	Valdete de Figueiredo	A evasão escolar na EJA: Educação de Jovens e Adultos, sob o olhar Foucaultiano	Universidade do Planalto Catarinense
D19	Débora Bogioni Pira de Carvalho	A “evasão” de jovens e adultos na EJA no município de Ouro Preto-MG: trajetórias interrompidas	Universidade Federal de Ouro Preto
D20	Rosana Silveira Dorneles	A evasão da e na escola: as experiências de vida dos jovens evadidos da EJA	Universidade FEEVALE
D21	Andrezza Meyer	O cabo de uma enxada ou cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC	Universidade Federal de Santa Catarina
D22	José Hélio de Carvalho	O ensino da Matemática a partir das práticas pedagógicas na EJA: problematizando o contexto da evasão escolar	Universidade do Estado da Bahia
D23	Maria do Perpétuo Socorro Ramos Xavier	Estudo sobre persistência e evasão escolar em EJA no Nordeste, Castanhal-PA: análise e proposições	Universidade Federal do Pará

Fonte: elaborado pela autora

4.3.2 A categorização

Para proceder a coleta de dados das pesquisas que constituíram o *corpus*, elaborou-se um instrumento, um quadro síntese, em que foram extraídos os seguintes dados: título, autor, tipo de texto, ano de publicação, instituição ou periódico que o estudo está vinculado, estado ou município onde se realizou a pesquisa; objetivo geral; palavras-chave; percurso metodológico do estudo; sujeitos envolvidos e principais conclusões (ver Apêndice A).

Os estudos incluídos nessa Revisão Integrativa foram organizados em planilhas, de acordo com a sua codificação, utilizando o programa Microsoft Excel 2016. Os trabalhos receberam um código, conforme mostrou o Quadro 3 e os dados foram analisados e sumarizados após a leitura pormenorizada de todas as produções selecionadas para a revisão integrativa.

A interpretação dos resultados realizou-se de forma descritiva, apurando-se os dados relativos à identificação dos estudos incluídos, ano de publicação, estado, município e região onde a pesquisa se desenvolveu, bem como a verificação da localização em área urbana ou rural das escolas que foram citadas nas pesquisas.

Também foram examinadas as informações que as produções científicas trazem relacionadas à ocorrência da evasão na EJA. Para isso, apoiou-se na técnica da Análise de Conteúdo de Bardin, que é tratada na próxima seção.

4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

De acordo com Bardin (2016, p. 50) a ferramenta Análise de Conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...), uma busca de outras realidades por meio de mensagens”. A autora esclarece que tal técnica se configura como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos que permitem descrever as comunicações analisadas, chegando-se a deduções através dos conhecimentos que tais mensagens podem trazer.

Sendo assim, esse método vem direcionar as inferências necessárias para responder à questão norteadora da pesquisa, guiando para compreender os fatores mencionados nos estudos sobre as ocorrências relacionadas à evasão escolar na EJA. Conforme já foi dito, como resultado da investigação realizada, os fatores

identificados norteiam o Produto Educacional proposto, que foi submetido a análise intersubjetiva de professores de Matemática com experiência na EJA. Na análise intersubjetiva do produto também foi empregado o referencial analítico da Análise de Conteúdo de Bardin.

Bardin (2016) orienta que, para o desenvolvimento do método de análise, são necessárias três fases de organização: i) a pré-análise; ii) a exploração do material e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2016), a fase de pré-análise consiste na organização das ideias para o desenvolvimento das operações em um plano de análise. Esse momento requer que se faça leitura flutuante dos materiais, estabelecendo-se os primeiros contatos com os mesmos. Além disso, é necessário que se escolha os documentos ou o universo de materiais que fornecerão informações sobre o problema de pesquisa. A formulação das hipóteses (afirmações provisórias) e dos objetivos (finalidade que se propõe a investigação), a referenciação dos índices e produção de indicadores, assim como a preparação do material a ser analisado também entram na pré-análise

A segunda fase, define-se como sendo a exploração do material. As decisões que foram tomadas na fase anterior são aplicadas sistematicamente neste momento, exigindo que o pesquisador proceda a codificação, que se caracteriza pela transformação de dados brutos em conteúdos capazes de trazer esclarecimentos das particularidades do documento, seguindo regras detalhadas; e a enumeração, que consiste em regras que se referem ao modo de contagem dos elementos (BARDIN, 2016).

No processo de categorização, há a classificação dos elementos que constituem um conjunto de dados e que precisam ter critérios previamente definidos. O primeiro objetivo diz respeito a sintetizar os dados brutos, ou seja, organizá-los de modo condensado. Podem ser empregadas duas ações distintas, sendo uma em que o sistema de categorias é fornecido e os elementos são distribuídos à medida que vão sendo conhecidos e o outro em que não é oferecido, pois resulta de modo gradual, conforme acontece a classificação dos elementos (BARDIN, 2016).

No desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, optou-se por criar um sistema de categorias que foi emergindo à medida que as análises foram

ocorrendo, caracterizando-se, assim, as categorias como emergentes. Ou seja, os elementos surgiram no decorrer do estudo pormenorizado do corpus.

Assim, de acordo com a análise realizada nas produções científicas levantadas pela Revisão Integrativa, manifestaram-se duas categorias referentes aos fatores que tem relação com a ocorrência da evasão escolar na EJA: *Causas de evasão na EJA externas à escola* e *Causas de evasão na EJA internas à escola*. Essas categorias deram origem a três subcategorias cada uma, caracterizadas nas Causas externas como: i) Sociais e financeiras; ii) Emocionais ou de saúde; iii) Pessoais ou familiares e, nas Causas internas: i) Socialização; ii) Organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica; iii) Atuação governamental junto à escola.

Nas respostas obtidas através da análise intersubjetiva do Produto Educacional, realizada por sete professores de Matemática com experiência na EJA, utilizou-se também como referencial analítico a Análise de Conteúdo de Bardin e igualmente, o sistema de categorias adotado foi o emergente, compreendendo-se seis categorias: *Apoio ao ensino; Apoio à aprendizagem; Material adaptado à EJA; Auxílio na compreensão de questões do cotidiano; Facilitador da prática educativa; Recurso que contextualiza teoria e prática*.

Já a terceira fase corresponde ao tratamento dos resultados e interpretação, de modo que os mesmos se tornem significativos e válidos. Recorre-se a recursos que permitem condensar e destacar as informações providas pelas análises e, com tais resultados, o pesquisador propõe inferências a apresenta interpretações (BARDIN, 2016).

Desta maneira, no próximo capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa, com a interpretação dos dados qualitativos. Também neste título serão cumpridas a quinta e a sexta etapas dos procedimentos de Revisão Integrativa, que apontam para a discussão sobre as amostras incluídas, apresenta as inferências e a interpretação dos dados encontrados, bem como as sugestões para a realização de pesquisas futuras e a apresentação da síntese do conhecimento.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo se ocupa de apresentar os resultados e discussão dos dados levantados. Expõe-se, portanto o tratamento dos resultados obtidos no processo de Revisão Integrativa, realizando-se descrição dos dados que identificam as pesquisas selecionadas (anos de publicação, localidade, quantidade de estudos, etc.), propondo comparações para verificar lacunas de conhecimento e sugestões para a realização de pesquisas posteriores. A partir das interpretações empreendidas, também são identificadas duas categorias de análise, as quais estão divididas em subcategorias, relacionando as ocorrências da evasão escolar na EJA à complexidade dos fatores que se ligam ao tema.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PUBLICAÇÕES INCLUÍDAS NA REVISÃO

Conforme já foi apresentado no Quadro 3, o total de produções de conhecimento incluídas nesta revisão são trinta e duas (32). Foram incluídos neste estudo nove trabalhos da base de dados Portal Periódicos Capes, o que representa 28,1% e, 23 referências da plataforma Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, os quais correspondem à 71,9% das produções analisadas. No quadro 4, constam o código atribuído a cada estudo, os autores, o título e a instituição ou revista à qual cada publicação está vinculada.

Já o Quadro 5 trata da organização das referências selecionadas, constando na primeira coluna o ano de publicação, seguida do código a que se relaciona ao estudo, bem como as quantidades de estudos verificadas em cada período, em frequências absoluta e relativa. Observa-se que o ano em que houve maior quantidade de pesquisas divulgadas foi 2018, com sete (7) publicações.

Quadro 5 – Ano de publicação dos estudos incluídos no *corpus* da Revisão Integrativa

Anos de Publicação	Código dos estudos	Quantidade de estudos	Porcentagem
2011	D1	01	3,1%
2012	A1, D2, D3	03	9,4%

2013	A2, D4, D5, D6, D7	05	15,6%
2015	A3, D8, D9, D10, D11	05	15,6%
2016	D12, D13, D14, D15	04	12,5%
2017	D16, D17, D18	03	9,4%
2018	A4, A5, A6, D19, D20, D21, D22	07	21,9%
2019	A7, D23	02	6,2%
2020	A8, A9	02	6,2%
TOTAL		32	100,0%

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 6 traz informações geográficas onde as pesquisas incluídas foram desenvolvidas, considerando o território nacional. Há a identificação de cada trabalho através de seu respectivo código, o município e estado onde o estudo foi desenvolvido, assim como a localização da região do Brasil e a área (urbana ou rural) em que cada pesquisa aconteceu.

Quadro 6 – Informações das características geográficas das pesquisas incluídas

Código	Município/Estado onde a pesquisa se desenvolveu	Região do Brasil	Área de localização da(s) escola(s) ou do(s) local(is) onde aconteceu a pesquisa
A1	Sinop/MT	Centro-Oeste	urbana
A2	Florianópolis/SC	Sul	urbana
A3	Lábrea/AM	Norte	urbana
A4	Interior do Paraná	Sul	urbana
A5	Ipameri/GO	Centro-Oeste	urbana
A6	Abaetetuba/PA	Norte	rural
A7	Rio Grande do Sul	Sul	urbana
A8	Santa Maria do Pará/PA	Norte	urbana
A9	Castanhal/PA	Norte	urbana
D1	Cáceres/MT	Centro-Oeste	urbana
D2	Natal/RN	Nordeste	urbana
D3	Palmas/TO	Norte	urbana
D4	Pelotas/RS	Sul	urbana
D5	São José dos Campos/SP	Sudeste	urbana

D6	Belo Horizonte/MG	Sudeste	urbana
D7	Manaus/AM	Norte	urbana
D8	Alcobaça/BA	Nordeste	urbana
D9	Bagé/RS	Sul	urbana
D10	Caruaru/PE	Nordeste	rural
D11	Sant'Ana do Livramento/RS	Sul	urbana
D12	Irecê/BA	Nordeste	urbana
D13	Amazonas	Norte	urbana
D14	Varzedo/BA	Nordeste	urbana
D15	Osasco/SP	Sudeste	urbana
D16	Itaúba/MT	Centro-Oeste	urbana
D17	Vitória da Conquista/BA	Nordeste	rural
D18	São Joaquim/SC	Sul	urbana
D19	Ouro Preto/MG	Sudeste	urbana/rural
D20	Novo Hamburgo/RS	Sul	urbana
D21	São José/SC	Sul	urbana
D22	Dias D'Ávila/BA	Nordeste	urbana
D23	Castanhal/PA	Norte	urbana

Fonte: elaborado pela autora

A partir das observações empreendidas na contagem de amostras por Região do Brasil, tem-se quatro (4) investigações que são da região Centro-Oeste, correspondendo a 12,5%; sete (7) pesquisas são da região Nordeste, contabilizando 21,9%; oito (8) publicações são da região Norte, computando 25,0%; quatro (4) produções são da região Sudeste, representando 12,5% e mais nove (9) trabalhos da região Sul, constituindo 28,1%.

Destaca-se, portanto, que ao considerar o total de 100,0% dos trabalhos, tem-se as cinco regiões do Brasil sendo contempladas nesta pesquisa e isto é um dado muito importante, pois os trinta e dois (32) trabalhos selecionados tornam possível lançar um olhar panorâmico sobre quais ocorrências estão relacionadas a evasão escolar na EJA, sendo refletidos os resultados a partir de todo o território brasileiro.

Verificou-se também nos estudos incluídos a predominância dos locais onde as pesquisas foram desenvolvidas, havendo destaque para a área urbana, com vinte e oito (87,5%) estudos se dedicando a pesquisar a evasão na EJA a partir de um olhar para as escolas dessa área, três (9,4%) trabalhos que desenvolveram as

investigações nas escolas com localização em território rural e apenas um (3,1%) estudo que utiliza uma escola localizada na zona urbana e uma escola localizada na zona rural. Na próxima seção, é apresentada a interpretação dos resultados levantados nos estudos.

5.2 SITUAÇÕES DE OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR NA EJA

O Quadro 7 traz na primeira coluna as duas categorias que foram criadas através das análises dos textos, juntamente com uma breve descrição de cada uma delas; na segunda coluna as subcategorias; e na terceira coluna os fatores mencionados como causas de evasão, para cada uma das subcategorias identificadas.

Quadro 7 – Categorias emergentes para as ocorrências de evasão na EJA

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	FATORES MENCIONADOS
1. CAUSAS DE EVASÃO NA EJA EXTERNAS À ESCOLA Envolvem os fatores citados nos estudos selecionados, os quais expressam motivos que acontecem fora da escola, mas que exercem grande influência na “decisão” dos educandos da EJA de se evadirem da instituição de ensino.	1.1 Sociais e financeiras	1.1.1 Necessidade de trabalhar/sustento 1.1.2 Incompatibilidade de horário 1.1.3 Procura por emprego/desemprego 1.1.4 Local de moradia 1.1.5 Falta de transporte 1.1.6 Violência/ falta de segurança
	1.2 Emocionais ou de saúde	1.2.1 Doenças 1.2.2 Gravidez/Maternidade 1.2.3 Baixa autoestima/Falta de interesse
	1.3 Pessoais ou familiares	1.3.1 Cansaço 1.3.2 Falta de apoio/ problemas familiares 1.3.3 Obrigações domésticas 1.3.4 Envolvimento com drogas
2. CAUSAS DE EVASÃO NA EJA	2.1 Socialização	2.1.1 Conflitos de relacionamento de alunos com seus pares 2.1.2 Conflitos de relacionamento dos estudantes com educadores/equipe escolar

INTERNAS À ESCOLA Trata das ocorrências da evasão na EJA que se referem a motivos que acontecem dentro do ambiente escolar e que desestimulam os alunos a continuarem seu percurso de escolarização, de modo que colaboram para a “decisão” de sair da escola dos estudantes da EJA.	2.2 Organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica	2.2.1 Horário das aulas 2.2.2 Aulas/metodologias descontextualizadas da realidade dos alunos da EJA 2.2.3 Dificuldades de aprendizagem/ Falta de interesse 2.2.4 Modelos tradicionais de avaliação 2.2.5 Falta de ações da escola quanto à infrequência
	2.3 Atuação governamental junto à escola	2.3.1 Falta de segurança/Violência dentro da escola 2.3.2 Falta de formação para atuar na EJA/Precárias condições de trabalho docente 2.3.3 Infraestrutura inadequada aos alunos da EJA 2.3.4 Ausência de políticas/Políticas descontínuas à EJA 2.3.5 Materiais didáticos inadequados 2.2.6 Transporte público precário 2.2.7 Falta de projetos/currículos voltados para a EJA

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 7 trouxe resumidamente as análises e interpretações que foram realizadas nos trinta e dois (32) trabalhos selecionados, visando identificar as situações que podem estar relacionadas à ocorrência da evasão escolar na EJA, divididas nas categorias *Causas de evasão na EJA externas à escola* e *Causas de evasão na EJA internas à escola*. Tais categorias foram separadas em subcategorias, entendendo que as ocorrências da evasão na EJA requerem análise a partir de diferentes perspectivas.

Com relação aos fatores externos, as questões *sociais e financeiras* referem-se as causas relacionadas à ocorrência da evasão escolar que resultam de implicações nas condições de vida das pessoas, tratando de situações que as ligam à organização da sociedade. A partir do estudo do material, essas situações são identificadas como: necessidade de trabalhar/sustento, incompatibilidade de horário, procura por emprego/desemprego, local de moradia, falta de transporte e violência/falta de segurança.

O Quadro 8 traz na primeira coluna os fatores mencionados, estando relacionados às questões sociais e financeiras e na segunda coluna, apresenta alguns excertos que foram extraídos do corpus, a fim de exemplificar tais causas.

Quadro 8 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA externas à escola – questões sociais e financeiras

FATORES MENCIONADOS	EXCERTOS
1.1.1 Necessidade de trabalhar/sustento	<p>“Conforme as respostas analisadas, os respondentes relatam que cumprem uma jornada de trabalho extensa” (A4, p. 34).</p> <p>“Dentre as diversas causas explicitadas pelos alunos evadidos, que motivaram o abandono das salas de aulas, a questão do trabalho é o principal argumento descrito para justificar a evasão escolar” (D1, p. 68).</p> <p>“Os alunos das escolas A, B e C, de acordo com a tabela 36 adentraram o mercado de trabalho precocemente por motivos diversos, incluindo a necessidade de ajudar nas despesas de casa, sustento da família, conseguir independência financeira e adquirir experiência” (D13, p. 100).</p> <p>“... pois a necessidade a necessidade de suprir as condições mínimas de subsistência da vida imediata é o principal argumento levantado por este grupo para a não permanência no sistema escolar” (D4, P. 142-143).</p> <p>“...Davi conta que, em um mesmo ano, tentou e desistiu três vezes de estudar, devido à necessidade de trabalhar e não conseguir ir para a aula” (D20, p. 101).</p> <p>“Dentre os motivos que mais têm contribuído para que os jovens e adultos deixem de frequentar a escola é a necessidade de trabalhar como fator determinante (40%)” (D14, p. 63).</p>
1.1.2 Incompatibilidade de horário	<p>“O excesso de trabalho na maioria das vezes provoca incompatibilidade de horário com as atividades escolares...” (D1, p. 68).</p> <p>“...Sara ao ser questionada porque parou de estudar pela segunda vez, disse que havia voltado a trabalhar e que estava muito “corrido” para ela conciliar os horários” (D20, p. 101).</p> <p>“...mesmo aquelas pessoas que não estão inseridas em trabalhos formalizados, compreendem que há uma dificuldade em conciliar o tempo de trabalho com o tempo escolar” (D10, p. 115).</p> <p>“O horário de trabalho, para muitos que trabalham, inviabiliza chegar à escola, no horário” (D12, p. 72).</p>
	<p>“...Por ser uma localidade pequena e não oferecer grandes oportunidades, o sujeito trabalhador, que precisa honrar seus compromissos perante a sociedade, se vê forçado a deixar a cidade em busca de emprego, trabalhar em locais distantes da unidade escolar ou em horários que impossibilitam frequentar a</p>

1.1.3 Procura por emprego/desemprego	sala de aula seguindo o cronograma estipulado pela escola...” (D16, 2017, p. 131). “Saída de alunos (período sazonal) para trabalhar em outras regiões...” (D12, p. 72).
1.1.4 Local de moradia	“Por morar longe da escola, 10% dos participantes responderam que desistiram de estudar...” (A4, p. 33). “...João relata que suas desistências ocorreram a partir da mudança de endereço, de não ter escola de EJA na cidade onde morava” (D20, p. 101).
1.1.5 Falta de transporte	“Quanto aos 44% de alunos que moram na zona rural, o transporte escolar não atende às suas necessidades de locomoção” (A4, p. 32). “Há também, entre os entrevistados aqueles cujo acesso ao transporte coletivo é dificultado pela não cobertura deste em alguns pontos do bairro, obrigando a estes sujeitos o deslocamento a pé, inviabilizando a frequência escolar” (D4, p. 146).
1.1.6 Violência/ falta de segurança	“A falta de segurança era o maior agravante e estava colaborando diretamente para que os alunos deixassem de frequentar a escola; dentre as evidências, a referida instituição localiza-se em bairro periférico, alheio ao poder público, pois discentes da escola já haviam relatado alguns assaltos na localidade; além disso, a falta de iluminação pública tornava o ambiente propício para tais delitos” (A8, 2020, p. 90-91). “Neste mesmo aspecto, há a violência gerada pelo consumo e tráfico de drogas e pela ausência do poder público que garantam a segurança dos moradores, realidade comum aos bairros da periferia de Pelotas” (D4, p. 147). “...há outros fatores externos como a violência no bairro que influenciam negativamente no processo de aprendizagem, pois os alunos passam a frequentar a escola de maneira irregular e, às vezes, até desistem dos estudos” (D7, p. 85).

Fonte: elaborado pela autora

Já os problemas *emocionais ou de saúde*, têm-se que estes se referem às fragilidades emocionais ou físicas que os indivíduos podem enfrentar e que afetam seu desempenho. Os estudos trazem informações de que essas situações também interferem no percurso dos alunos da EJA, influenciando para que ocorram interrupções em seu processo escolar. Podem ser fatores ligados às doenças, gravidez/maternidade e baixa autoestima/falta de interesse, conforme traz o Quadro 9, constando na primeira coluna os fatores e na segunda alguns excertos que foram extraídos do corpus, que servem como exemplo.

Quadro 9 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA externas à escola – questões emocionais ou de saúde

FATORES MENCIONADOS	EXCERTOS
1.2.1 Doenças	<p>“...quanto mais se avança na faixa etária, a probabilidade de evasão muda para o motivo de doença” (A9, p. 9).</p> <p>“Os problemas de saúde também são fatores de abandono” (D1, p. 69).</p> <p>“Em relação à interrupção escolar, por questões de saúde, dois participantes (mulheres) revelam como esse aspecto foi significativo para a desistência dos seus estudos da EJA” (D19, 122).</p> <p>“Parou de estudar por várias vezes, desde o ensino fundamental, devido problemas de saúde em sua família...” (D5, p. 89).</p>
1.2.2 Gravidez/Maternidade	<p>“... no caso de mulheres jovens, situa-se a gravidez, que as afasta da escolarização” (D21, p. 140).</p> <p>“Maria, atribui a desistência de seus estudos sobre o fato de conciliar a vida de mãe e a de aluna, uma vez que necessitava faltar muito” (D20, p. 101).</p> <p>“Entre os seis entrevistados, a questão da gravidez foi um dos aspectos mencionados por quatro participantes (mulheres) mencionarem a primeira gravidez para nos dizerem sobre a primeira interrupção escolar” (D19, p. 113).</p> <p>“A fala de S2 expressa que o filho foi a principal causa para a evasão, visto que após o nascimento da criança não havia quem ficasse com o filho para que pudesse frequentar as aulas”. (D10, p. 118).</p> <p>“Parou de estudar devido a gravidez, durante um ano, por orientação da mãe” (D5, p. 89).</p>
1.2.3 Baixa autoestima/Falta de interesse	<p>“Decidir pelo abandono é tão doloroso que essa ação põe em jogo um passado difícil para escolarização das pessoas que passam cotidianamente pela Educação de Jovens e Adultos. Vergonha de abandonar mais uma vez, o estresse de trabalhar para custear a sobrevivência, e, ainda, a sensação de “incapacidade e burrice” que é interpretada a partir do ato de desprezo de um professor qualquer” (A7, p. 262).</p> <p>“Os estudantes da EJA, geralmente, são sujeitos possuidores de uma autoestima fragilizada, por sentirem-se excluídos do mundo letrado, pelo baixo poder aquisitivo e, principalmente, marcados por uma trajetória de insucesso educacional” (D14, p. 30).</p> <p>“Observamos durante cinco anos consecutivos frente a esta modalidade que são pessoas de traços cansados, desgastados pelo tempo, várias histórias, culpando-se pelo fato de estarem ali, querendo uma oportunidade de voltar aos seus estudos. Algo se rompeu na trajetória de muitas vidas, e o sentimento de fracasso toma conta” (D18, p. 99).</p>

	“A segunda causa citada como responsável pelo abandono foi o desinteresse pelos estudos que aparece em 18% dos casos” (D14, p. 64).
--	---

Fonte: elaborado pela autora

Ainda há os motivos de evasão na EJA relacionados a situações *personais ou familiares*, os quais se referem ao modo como são vivenciados e conduzidos os problemas que existem e causam impactos diretos na vida da pessoa ou de sua família, impossibilitando, em muitos casos, que se dê continuidade aos estudos. Podem estar relacionados a cansaço, falta de apoio/problemas familiares, obrigações domésticas e envolvimento com drogas. No Quadro 10, são citados os fatores na primeira coluna e utilizados alguns exemplos, através de excertos transcritos na segunda coluna.

Quadro 10 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA externas à escola – questões pessoais ou familiares

FATORES MENCIONADOS	EXCERTOS
1.3.1 Cansaço	<p>“Os dados revelam que os sujeitos pesquisados passam mais de oito horas diárias trabalhando e ainda percorrem uma grande distância do trabalho para casa ou escola. Os seus empregos são braçais e requerem muito esforço físico” (D3, p. 110).</p> <p>“...Como os empregos que os sujeitos da Alfabetização trabalham exigem horas exaustivas e muito esforço físico acabam ficando cansados no momento de ir para a escola” (D21, p. 138).</p> <p>“...Notamos com a fala de S7 que o cansaço da jornada diária de trabalho contribui para a decisão de se evadir da escola” (D10, p. 116).</p>
1.3.2 Falta de apoio/ problemas familiares	<p>“Os problemas familiares também representam boa parcela das causas de desistência, os mais variados possíveis que vão desde a prisão de filho, até o ciúme do cônjuge” (D1, p. 69).</p> <p>“Em nenhum dos casos as Sujeitas pontuaram o estímulo por parte dos seus Companheiros para que voltassem a estudar” (D10, p. 109).</p>
1.3.3 Obrigações domésticas	<p>“Além de trabalharem fora para auxiliar no sustento financeiro da casa, ainda são responsáveis pelos cuidados da casa e dos familiares...” (D1, p. 69).</p> <p>“...muitas delas também são mães, esposas, donas de casa, e nem sempre contam com o apoio dos integrantes da família (esposo e filhos) na realização dos afazeres domésticos, tendo que arcar com todo o serviço” (D16, p. 131).</p>

1.3.4 Envolvimento com drogas	“Com a propagação de entorpecentes, em um contexto geral, principalmente os ilícitos, no caso das drogas, que infelizmente tem crescido, chegam aos portões das escolas, e infelizmente muitos jovens, que já vem de um histórico de repetência, buscam estudar à noite, mais como pretexto par ficar na rua. Isso acontecia, nesses espaços/tempos de forma mais frequente, nos quais muitos deixavam de assistir aulas para ficar nas praças. Era uma constante, principalmente com influência dos que moram em bairros considerados vulneráveis...” (D12, p. 92).
-------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora

Considerando tais contribuições, compreende-se que passar por uma trajetória de escolarização com constantes interrupções, pelos diversos fatores que foram mencionados e, insistir em estudar, mesmo tendo que corresponder às demandas pessoais, familiares, profissionais entre outras, pode significar um enorme peso na vida do público atendido pela EJA, a ponto de retornarem e desistirem quantas vezes forem necessárias, nas várias tentativas de completar a educação básica.

Assim, com base nessas informações, é possível inferir que as questões sociais e financeiras, emocionais ou de saúde, pessoais ou familiares exercem enorme influência para que os fatores mencionados possam implicar na saída do aluno da escola, fazendo aumentar as ocorrências da evasão escolar.

Deste modo, refletir as causas externas que atuam como impeditivas da permanência dos jovens e adultos na escola se faz necessário, para que seja possível pensar em soluções que possam minimizar o problema e garantir a efetivação da escolarização na vida de muitas pessoas que ainda não tiveram essa possibilidade.

Por sua vez, ao tratar da categoria *Causas de evasão na EJA internas à escola*, percebe-se que também há vários fatores que podem se relacionar ao fenômeno e que acontecem dentro do ambiente escolar, desestimulando alunos jovens e adultos e colaborando para a “decisão” de não completarem o ciclo escolar. É importante que tais situações sejam entendidas, pois, ao conhecê-las, tem-se a possibilidade de atuar sobre elas, de modo que as ocorrências das saídas do processo de escolarização possam ser enfrentadas e solucionadas.

Por conseguinte, na subcategoria *socialização*, destacam-se nas investigações as informações apontadas que têm relação com as dificuldades de convívio social ou com as divergências que se estabelecem na rotina escolar e que

acabam influenciando os estudantes atendidos na EJA a se evadirem da escola, podendo ser caracterizadas como conflitos de relacionamento com colegas e conflitos de relacionamento com educadores/equipe escolar. Assim, no Quadro 11 é possível verificar na coluna 1 os fatores já mencionados e na coluna 2 alguns exemplos de fragmentos retirados do corpus e que comprovam tais causas.

Quadro 11 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA internas à escola – situações referentes à socialização

FATORES MENCIONADOS	EXCERTOS
2.1.1 Conflitos de relacionamento de alunos com seus pares	<p>“A questão geracional foi um dos aspectos mencionados por cinco participantes da pesquisa ao citarem uma das principais dificuldades enfrentadas no entorno dos bancos escolares...” (D19, p. 128).</p> <p>“...não se identificar com o grupo pode ser um poderoso fator em favor do abandono do processo de escolarização” (A2, p.778).</p> <p>“A diversidade geracional inclusa na Modalidade de Ensino EJA, por vezes, acarreta inúmeros problemas e situações com os quais os professores não estão preparados para atuar em salas de aula...” (D23, p. 78).</p> <p>“É evidente que o senhor José não frequenta a EJA por ter sido aprovado para uma turma (T3) em que há alunos bem mais jovens, sendo que na classe de alfabetização os demais alunos regulavam com ele de idade e tinham comportamento parecido com o seu, havendo naquele grupo um conflito de gerações bem grande...” (D9, p. 79-80).</p> <p>“...a maioria dos educandos da EJA entrevistados relataram o conflito geracional como fator preponderante, ou seja, como desafio principal a ser considerado na trajetória escolar...” (D19, 145).</p> <p>“Muitos desistem e saem devido a heterogeneidade entre jovens, adolescentes, adultos e idosos...” (D12, p. 72).</p>
2.1.2 Conflitos de relacionamento dos estudantes com educadores e equipe escolar	<p>“...os alunos apontaram a mudança da gestão escolar como um fator que desestimula a continuidade dos estudos, pois não reconhecem a nova gestão como articuladora do processo educativo” (D2, p. 56).</p> <p>“O relacionamento entre educadores e educandos também apareceu nas respostas como elemento que dificulta a frequência escolar e causa evasão do educando(a). Segundo alguns indivíduos, no corpo docente da EJA existem profissionais com pouco preparo, tanto pedagógico quanto de sociabilidade [...]. A falta de um bom relacionamento em sala tem sido decisiva para desmotivação do educando(a) e conseqüentemente fomentado a evasão escolar [...]” (D16, p. 139).</p>

Fonte: elaborado pela autora

Os motivos que dizem respeito à *organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica* expõem à dinâmica do espaço escolar e o planejamento para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram de modo a atingir as expectativas educacionais. Em muitos casos, não são atingidas as dimensões que se pretende, o que serve de desestímulo à frequência dos alunos da EJA na escola. Neste sentido, temos os seguintes fatores: horário das aulas, aulas/metodologias descontextualizadas da realidade do aluno da EJA, dificuldades de aprendizagem/falta de interesse, modelos tradicionais de avaliação e, falta de ações da escola quanto à infrequência.

Desta forma, o Quadro 12 traz na primeira coluna esses fatores e na segunda coluna menciona excertos que podem exemplificar as questões aqui tratadas.

Quadro 12 – Fatores mencionados e excertos para Causas de Evasão na EJA internas à escola – situações referentes à organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica

FATORES MENCIONADOS	EXCERTOS
2.2.1 Horário das aulas	<p>“Destaca-se o motivo de horário de aula, a modalidade é ofertada no período noturno em decorrência da indisponibilidade de salas de aulas no turno diurno na Rede de Ensino. Este fator dificulta aos idosos sair de suas casas à noite, depois de uma jornada longa de trabalho, para estudar até 22:30 da noite” (A9, p. 10).</p> <p>“...As informações dadas pelos estudantes é preocupante, pois mais de cinquenta por cento desses sujeitos estão insatisfeitos sobre o horário e, conseqüentemente, torna-se um alerta para o fracasso escolar, visto que na maioria das vezes os horários não são compatíveis com suas disponibilidades para estudar...” (D23, p. 75).</p> <p>“...Outro fator relevante que podemos apontar é em relação ao horário de aulas, ou seja, das 18 às 22 horas, sendo que as primeiras aulas por causa do trabalho são perdidas” (D18, p. 108).</p>
	<p>“...e por enfrentar dificuldades no prosseguimento dos estudos, esses senhores e senhoras atribuem que o método de ensino ofertado pela instituição tem se tornado cansativo e desmotivador, o que ocasiona o sério problema da evasão escolar” (A6, p. 464).</p> <p>“No caso de alunos imigrantes de zona rural o fator diagnosticado para a evasão dos alunos foi a metodologia de ensino não adequada a realidade dos mesmos...” (A9, p. 9).</p>

2.2.2 Aulas/metodologias descontextualizadas da realidade dos alunos da EJA	<p>“...já 53% dos ex-alunos acreditam que a maneira de ensinar adotada pelos educadores não era adequada” (D8, p. 72-73).</p> <p>“O respeito às especificidades dos alunos e a adequação das metodologias direcionadas à EJA são fundamentais para que ele não abandone o espaço escolar, pois é preciso reconhecer o ritmo dos alunos, características pessoais e profissionais, expectativas, contexto socioeconômico para estabelecer a forma de propor aprendizagens” (D13, p. 112-113).</p> <p>“Destaca como um fator negativo, que pode ser elencado como motivo para evasão, as propostas pedagógicas sempre iguais...” (D9, p. 67).</p> <p>“Como a escola não faz parte da sua realidade e nenhuma identificação com a sua vida, não encontram sentido em permanecer nela. Dessa maneira, afastam-se por não relacionar a educação ofertada na escola com a possibilidade de alcançar emancipação social, e ao mesmo tempo por não conseguir conectar os ensinamentos com o seu modo de vida” (D10, p.85).</p>
2.2.3 Dificuldades de aprendizagem/ Falta de interesse	<p>“... mostra que a falta de interesse e notas baixas são os principais fatores relacionados aos jovens...” (A9, p. 9).</p> <p>“Neste caminho, compreendemos que as dificuldades encontradas na Matemática foram causadoras da evasão...” (D10, p. 133).</p> <p>“Aqui mais uma vez trazemos a dificuldade da matemática naquele período como indutor da evasão escola” (D22, p. 58).</p>
2.2.4 Modelos tradicionais de avaliação	<p>“Os participantes desta pesquisa, ao relatarem suas dificuldades enfrentadas ao retornar as turmas da EJA, apontam, ainda, a falta de avaliação diferenciada” (D19, p. 136).</p>
2.2.5 Falta de ações da escola quanto à infrequência	<p>“O que sentimos nos relatos dos funcionários da escola e professores é que talvez haja certo conformismo em relação ao abandono, visto que desde o início do ano as turmas são organizadas com um grande número de alunos já contando com suas desistências. Não é organizado nenhum trabalho para incentivá-los a permanecer...” (D2, p. 52).</p> <p>“Ainda sobre a organização da gestão da EJA na escola, descreveu que nunca fizeram contato com ele para que retomasse os estudos e nem para saber os motivos pelos quais evadiu...” (D9, p. 76).</p> <p>“... a falta do respaldo da instituição escolar foi um fator decisivo na interrupção escolar das participantes” (D19, p. 144).</p>

Fonte: elaborado pela autora

Quando se trata da *atuação governamental junto à escola*, são as ações que precisam, efetivamente, das esferas governamentais de modo a se garantir que o direito à educação seja cumprido, oferecendo ao público da EJA condições para

usufruir de acesso, permanência e sucesso na escolarização. Salieta-se, neste caso, alguns pontos levantados nos estudos, direcionando para causas que são internas à escola e que precisam de ações eficientes de iniciativa do Estado, mas que, muitas vezes, não acontecem, trazendo consequências negativas aos educandos. São elas: falta de segurança/violência dentro da escola, falta de formação para atuar na EJA/precárias condições de trabalho docente, infraestrutura inadequada aos alunos da EJA, ausência de políticas/políticas descontínuas para a EJA; materiais didáticos inadequados, transporte público precário e falta de projetos/currículos voltados à EJA.

Deste modo, no Quadro 13 são apresentados os dados da pesquisa, identificando-se na primeira coluna os fatores mencionados e, na segunda coluna apontando para algumas informações encontradas no *corpus*, de modo a ser exemplificado pelos excertos.

Quadro 13 – Fatores mencionados e excertos para a categoria Causas de Evasão na EJA internas à escola – situações referentes à atuação governamental junto à escola

FATORES MENCIONADOS	EXCERTOS
2.3.1 Falta de segurança/Violência dentro da escola	<p>“Relacionado também, está a falta de segurança, item que aparece em quarto lugar no quadro de motivos, mas que ao observar o bairro e o entorno da escola é ponto visível a ser destacado...” (D4, p. 146).</p> <p>“... No colégio precisa melhorar a segurança [...] reforçar mais a segurança...” (D17, p. 102).</p> <p>“...que nos informou interromper seus estudos em duas circunstâncias, ambas devido a situações de violência em sala de aula” (D5, p. 107).</p>
2.3.2 Falta de formação para atuar na EJA/Precárias condições de trabalho docente	<p>“É nítido observar que as respostas dos educadores no levam a acreditar que falta base teórica e metodológica para se trabalhar na EJA” (A3, p. 12).</p> <p>“A falta de formação docente na modalidade de ensino da EJA foi um dos aspectos mencionados pela metade dos participantes da pesquisa ao falar das dificuldades enfrentadas por muitos educandos, em sala de aula, em relação à didática utilizada pelos educadores...” (D19, p. 131).</p> <p>“As greves afetam diretamente o andamento das aulas nas instituições escolares, o que contribui, de acordo com o participante Davi, para o “desânimo” de muitos educandos em prosseguir com os estudos” (D19, p. 145).</p>

	<p>“Percebi na fala dos outros educadores que se faziam presentes, que as necessidades, dificuldades e anseios são os mesmos em todos os estabelecimentos de ensino que ofertam a EJA, tanto o suporte pedagógico, quanto o de infraestrutura que são oferecidos pelas mantenedoras” (D11, p. 73).</p> <p>“...já que os profissionais que se encontram atuando não têm habilitação para atuarem em turmas de EJA, na maioria são práticas que desfiguram esta modalidade de ensino...” (D18, p. 105).</p>
<p>2.3.3 Infraestrutura inadequada aos alunos da EJA</p>	<p>“...Ainda tem os problemas a serem superados, tais como: salas superlotadas no início do ano letivo, compostas por diferente faixa etária e multisseriada” (A3, p. 12).</p> <p>“Apesar das/dos Sujeitas/os não fazerem menção aos elementos estruturais da escola como propiciadores da evasão, entendemos que estes elementos, mesmo sem a compreensão dos estudantes, interferem na frequência deles na escola” (D10, p. 130).</p> <p>“... Em uma das entrevistas o professor disse que a turma mutisseriada contribui para a evasão, porque o ano em que a turma foi mais compacta com alunos do módulo II e III não houve muita evasão...” (D17, p. 109).</p>
<p>2.3.4 Ausência de políticas/ Políticas descontínuas à EJA</p>	<p>“O problema do transporte para os alunos da EJA na Escola Girassol já foi motivo de reivindicação junto à SMED. No entanto, ainda não foi possível oferecer aos alunos esse tipo de política que tanto poderia contribuir para que pudessem estudar e/ou permanecer na escola” (D6, p. 62).</p> <p>“Desde modo, os dados apresentados corroboram com as discussões atuais da necessidade de políticas de enfrentamento que assegurem condições não apenas de acesso, mas de permanência destes sujeitos no ensino público” (D4, p. 145).</p> <p>“Outro aspecto encontrado na fala de um participante da pesquisa foi a questão da ausência de políticas públicas para com o atendimento das especificidades desses alunos e alunas” (D 19, 124).</p> <p>“...Ainda assim, ocorre à evasão escolar, nas salas de aula no CEJA, é um problema sério que atinge não só os alunos, mas também os professores, a direção escolar, pela falta de alternativas para manter os alunos neste sistema de ensino” (A1, p. 118).</p> <p>“A falta de políticas públicas que priorizem a qualidade do ensino na modalidade EJA é um dos impasses para a consolidação dessa etapa na educação...” (A5, p. 19).</p> <p>“...estas taxas escolares não são amplamente divulgadas, somente as de matrícula e outras informações. Pressupõe-se que os índices de evasão escolar nesta modalidade são ocultos e ficam sob a responsabilidade apenas da escola e dos alunos” (D15, p. 91).</p>

2.3.5 Materiais didáticos inadequados	<p>“Alguns alunos relataram sobre as cartilhas, que não correspondem com a realidade vivenciada” (A3, p. 10).</p> <p>“... Outra coisa é a falta de apostilas e materiais para a nossa turma e quando tem é muito difícil de entender (DAVI)” (D19, p. 140).</p> <p>“Aulas cansativas, com predomínio de conteúdo específico de livros didáticos, distante da realidade desses sujeitos” (D12, p. 72).</p>
2.2.6 Transporte público precário	<p>“...O transporte que liga o bairro ao centro é precário, com uma frota de ônibus velhos e de horários restritos...” (D4, p. 127).</p> <p>“Outros professores, que totalizaram 40%, sinalizaram que o transporte escolar é de má qualidade e tem contribuído para o abandono escolar, visto que não traz os alunos das comunidades circunvizinhas à escola todos os dias por sempre estar quebrado” (D8, p. 76).</p> <p>“Os alunos que são de outras localidades e fazem uso do transporte escolar, especificamente os da localidade Estiva reclamaram da bagunça e sujeira no transporte” (D17, p. 109).</p>
2.2.7 Falta de projetos/currículos voltados para a EJA	<p>“As questões estruturais da organização escolar e do currículo também levam a essa falta de identificação do sujeito da EJA com o professor” (D21, p. 155).</p> <p>“Tal abandono se configura quando a instituição escolar não oportuniza diferentes estratégias para a reintegração do aluno através de trabalhos ou atendimentos que possam auxiliá-lo nesse processo. Exemplo disso é o fato de nenhum dos jovens entrevistados ter participado de alguma proposta pedagógica da escola, diferente das aulas tradicionais, como Projetos, aulas de reforço, grupos de adolescentes, Laboratório de Aprendizagem, etc” (D20, p. 100).</p> <p>“...as dificuldades começam primeiro pela proposta de ensino já que a escola a recebe pronta da Secretaria Municipal da Educação e não tem participação na elaboração” (D8, p. 75).</p> <p>“Outro fator impactante que reflete na rede municipal de Irecê, relacionado à situação problema aqui discorrida é em relação as condições pedagógicas das escolas como determinantes do abandono” (D12, p. 105).</p>

Fonte: elaborado pela autora

As situações anteriormente citadas são exemplos de ocorrências ligadas à evasão motivadas por causas internas à escola. Pelas contribuições do corpus de pesquisa, é possível perceber as diferentes ordens que envolvem o movimento de saída dos educandos de seu processo escolar, incluindo vários fatores que precisam ser enfrentados através do comprometimento mútuo e parcerias eficazes.

Ao tratar da socialização, por exemplo, as relações estabelecidas podem induzir os jovens e adultos a continuarem ou não sua trajetória escolar, conforme

os encaminhamentos pedagógicos que forem adotados às situações levantadas. Deduz-se, com isso, que há necessidade do acolhimento dessas pessoas que tentam retornar aos bancos escolares, pois, se não se sentirem valorizadas, dificilmente prosseguirão com os estudos.

Fica evidente que a organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica desenvolvida com os alunos da EJA serve para favorecer ou não a permanência dos mesmos na escola. Deste modo, compreende-se ser necessário que as instituições que atendem esse público revejam constantemente suas metodologias e o trabalho pedagógico que desenvolvem, visto que, se as questões são internas à escola, merecem um olhar mais atento na busca de soluções, as quais devem partir dela própria, visando a diminuição dos índices de evasão que cercam a realidade dessa modalidade de ensino.

Cabe ainda destacar que existem situações que se refletem como causas internas à escola, porém, não estão somente nas mãos dessa instituição em resolvê-las, já que requerem atuação governamental comprometida. Há inúmeros problemas que exigem a busca de soluções eficazes e contínuas, com iniciativas capazes de solucionar ou minimizar as ocorrências que atrapalham a escola de oferecer aos estudantes da EJA um trabalho educativo com qualidade e que atenda suas especificidades.

5.3 SÍNTESE DAS SITUAÇÕES DE OCORRÊNCIAS RELACIONADAS À EVASÃO ESCOLAR NA EJA

Ao analisar as pesquisas, ficou claro que a evasão escolar na EJA é um fenômeno complexo, que não é concebível ser descrito a partir de um único ponto de vista. Ao contrário, suas situações de ocorrência exigem que os olhares sejam ampliados, considerando-se as várias perspectivas possíveis de caracterização do problema.

É possível compreender que as causas de evasão externas à escola, geralmente vivenciadas pelo público da EJA, fazem resultar em um processo de escolarização descontínuo. Muitas dessas situações não podem ser enfrentadas somente pelo educando, até porque são resultado de um processo social que gera consequências de oportunidades desiguais e situações de vulnerabilidade,

requerendo ações de políticas públicas capazes de auxiliar esses alunos na superação das dificuldades que causam impedimento ao acesso, permanência e sucesso na escola.

Com relação às causas de evasão internas à escola, evidenciou-se a necessidade de que as instituições que ofertam a EJA tenham a clareza de que o público dessa modalidade requer que suas histórias sejam conhecidas e suas especificidades analisadas, para que a escola não seja considerada um obstáculo, mas uma ponte capaz de unir os educandos às possibilidades de adquirir conhecimentos e lutar pelo que almejam. Apesar de ficar claro que alguns fatores não dependem somente da escola para viabilizar soluções, infere-se que boa parte das causas internas podem ser minimizadas com uma atuação mais efetiva na sua maneira de prestar acolhimento aos que retornam, bem como no modo de conduzir a organização do trabalho pedagógico e das práticas educativas, levando em consideração a realidade do público da EJA.

Tendo em vista a análise e interpretação do corpus da pesquisa, é importante destacar que as situações relacionadas à ocorrência da evasão escolar na EJA estão vinculadas umas às outras, ou seja, não é possível pensar em causas de evasão separadamente, mas em um conjunto de fatores que levam o aluno a evadir-se do sistema educacional. Dito isso, é fundamental que se compreenda a evasão como um problema que requer muitos olhares investigativos para que se proponha caminhos exequíveis para solucioná-la ou, mesmo, minimizá-la, de modo que a permanência e o sucesso na escolarização dos educandos possam ser concretizados.

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo é direcionado a tratar do produto educacional, que se organizou com a intenção de disponibilizar aos docentes da EJA, da área de Matemática, um material pedagógico capaz de oferecer algumas propostas para contextualizar os conhecimentos teóricos com os saberes do cotidiano dos alunos. Aqui, procura-se apresentar as características desse recurso pedagógico e, ao mesmo tempo, sua análise intersubjetiva, através dos questionários que foram aplicados a sete docentes que atuam ou já trabalharam com o público da EJA.

6.1 CARACTERÍSTICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A partir da compreensão das causas relacionadas ao abandono e à evasão na Educação de Jovens e Adultos, evidenciou-se que são vários os fatores que podem colaborar para que os estudantes não consigam dar continuidade à sua vida escolar. Dentre as causas de evasão na EJA externas à escola, a pesquisa apontou que os problemas financeiros estão entre os principais motivos de evasão escolar. Esse dado se correlaciona com as características dos sujeitos atendidos pela EJA: jovens a partir de 15 anos de idade, sendo muitos trabalhadores, pais e mães de família que, geralmente, possuem responsabilidade de sustento pessoal ou familiar. Assim, as questões financeiras podem ser determinantes para que o aluno consiga ou não permanecer em seu processo de escolarização.

Também ficou claro que entre as causas de evasão na EJA internas à escola, as práticas pedagógicas que não consideram a realidade e os saberes dos educandos da EJA podem servir de desmotivação à sua permanência, sendo, portanto, necessário que as experiências escolares sejam ressignificadas, valorizando os saberes prévios dos educandos e aliando-os aos conhecimentos teóricos, favorecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, no que se refere ao processo de ensino da Matemática, compreende-se ser possível que tanto as práticas pedagógicas contextualizadas à realidade do aluno quanto o estudo da educação financeira podem estabelecer uma ligação, de forma que produza oportunidades educativas que favoreçam a permanência escolar. Deduz-se que, ao perceber que os conhecimentos

produzidos durante as aulas de Matemática podem auxiliar a refletir e solucionar situações financeiras do cotidiano, os educandos possam se sentir mais envolvidos com a aprendizagem e motivados pela continuidade dos estudos.

Dessa maneira, o produto educacional que se apresenta é um Caderno de Atividades de Educação Financeira, levando em conta as práticas educativas de Matemática, como forma de oferecer uma estratégia visando instigar à permanência dos discentes na EJA. Assim, este material é destinado a servir de apoio didático aos professores de Matemática dessa modalidade de ensino, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O material pedagógico foi produzido a partir desta investigação e submetido à análise intersubjetiva, feita por professores com experiência na EJA, conforme os detalhes comentados no tópico 6.2. Julgando ser fundamental sua divulgação, foi disponibilizada uma cópia impressa para cada escola que oferta a EJA nos Anos Finais dos Ensino Fundamental e Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, para que conste na biblioteca do professor. Além disso, o instrumento elaborado também se faz disponível nos meios digitais, sendo disseminado através de endereços de *e-mails* e grupos de *WhatsApp* oficiais das escolas que atendem a EJA no referido Núcleo, além de constar na página do Programa de Mestrado PPEd/UENP.

O recurso pedagógico propõe situações-problema, sugestões de atividades, questões para reflexões, endereços eletrônicos de vídeos e páginas para se aprofundar nos temas, assim como encaminhamentos metodológicos que podem ser adotados visando desenvolver os assuntos relacionados à educação financeira, em uma perspectiva que contempla os conhecimentos teóricos e a realidade sociocultural dos educandos da EJA.

Ao considerar os saberes socioculturais do público da EJA, o material adota a tendência Etnomatemática, compreendida por D'Ambrosio (2020) como sendo a Matemática praticada por diferentes grupos culturais, identificando-se como fazer matemático que contextualiza situações-problema as quais se manifestam no cotidiano das pessoas.

O Caderno de Atividades traz esclarecimentos a respeito da educação financeira, considerando a perspectiva interdisciplinar do tema, proposta na BNCC, e os conhecimentos matemáticos envolvidos sendo abordados de maneira didática,

visando favorecer o ensino e a aprendizagem da Matemática. As propostas das atividades intencionam fornecer aos professores orientações que promovam a educação matemática na EJA, ao mesmo tempo em que favoreçam a permanência escolar, com práticas educativas contextualizadas que possibilitem minimizar as dificuldades que cercam o ensino de Matemática, utilizando propostas de aulas mais dinâmicas e instrumentos avaliativos diversificados.

6.2 ANÁLISE INTERSUBJETIVA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Foi realizada uma análise intersubjetiva do Produto Educacional com sete professores de Matemática que atuam ou já atuaram na EJA de escolas públicas estaduais do Paraná, de modo que os mesmos tomaram conhecimento do material produzido e responderam a sete questões que foram propostas através do aplicativo *Google Forms*. O *link* do material pedagógico e do formulário foi enviado individualmente a cada participante, que dispôs do tempo de dez (10) dias para analisar o Caderno de Atividades e realizar o questionário.

Os docentes responderam o instrumento de pesquisa de forma anônima, de modo a valorizar a independência para expressar livremente suas opiniões sobre o material. As respostas foram identificadas na ordem em que aparecem armazenadas no *drive*, sendo aqui nomeadas como Professor (a)1, Professor (a) 2, ... adotando os códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Entende-se que a experiência de trabalho que os professores possuem pode auxiliar na compreensão para que se proponha práticas que promovam a permanência escolar.

Para averiguar os dados obtidos pela análise intersubjetiva realizada pelos professores, apoiou-se nos pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin, recorrendo-se as categorias emergentes. Desta forma, a partir das reflexões dos docentes aos questionamentos propostos, vieram à tona um sistema contendo seis categorias, referindo-se às percepções sobre o material disponibilizado.

A questão 1 tratou de conhecer a formação acadêmica dos professores participantes, perguntando: Qual é a sua formação acadêmica? O Quadro 14 traz as respostas dadas pelos sete docentes. Na primeira coluna consta o código do (a) professor (a) e na segunda coluna seus comentários.

Ao verificar as respostas, observa-se que os sete docentes possuem mais de uma graduação, sendo pelo menos uma das formações voltadas à Matemática. Em nenhuma das respostas se vê algum dos professores citarem formação acadêmica específica para atuar na EJA.

Quadro 14 – Formação acadêmica dos docentes

Professor(a)	Respostas
P1	Física/Matemática.
P2	Ciências Biológicas com habilitações em Matemática e Biologia e Especialização em Educação Matemática e Educação Ambiental. Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial.
P3	Ciências Físicas e Biológicas com habilitação em Matemática, Biologia e Física.
P4	Administração e Matemática.
P5	Ciências: Habilitação em matemática - Pós Graduação em Educação matemática; Pedagogia - Pós graduação em psicopedagogia.
P6	Licenciatura em Matemática e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia, Educação Especial, Neuroaprendizagem e Instrumentalização para o Ensino de Matemática.
P7	Ciências com Habilitação em Matemática e pós graduação em Educação Matemática.

Fonte: elaborado pela autora.

No questionamento 2, foi perguntado sobre a atuação do docente na EJA: Você já lecionou ou está atuando na EJA? Há quanto tempo?

O Quadro 15 registra as respostas que foram dadas por cada um, revelando que todos os participantes possuem experiência de atuação na EJA, variando entre dois e quinze anos de prática docente.

Quadro 15 – Atuação dos docentes na EJA

Professor(a)	Respostas
P1	Sim. Há aproximadamente 10 anos.
P2	Sim. 5 anos.
P3	Sim. Estou atuando na EJA por aproximadamente 10 anos.
P4	Sim. Atuo na EJA há dois anos.
P5	Sim. Aproximadamente 15 anos.
P6	Sim, já lecionei por 3 anos na EJA e isso já faz quase 10 anos.
P7	Já lecionei por aproximadamente 9 anos.

Fonte: elaborado pela autora

Em relação aos professores já terem trabalhado com o tema educação financeira, foi perguntado: Você já trabalhou com o tema Educação Financeira em

turmas de EJA ou mesmo no ensino regular? Se sim, comente como foi essa experiência.

Um dos docentes (P3) afirmou não ter trabalhado o tema por não constar no Plano de Trabalho Docente. Nas demais respostas, os professores esclarecem que já trabalharam Educação Financeira em sala de aula, sendo que dois deles desenvolveram o assunto somente no ensino regular (P4 e P6) e os outros quatro relatam ter tido a oportunidade de abordar o conteúdo em turmas da EJA, propiciando relacionar os conteúdos teóricos com os conhecimentos do cotidiano, conforme pode ser visto nos excertos:

Sim, já trabalhei em turmas da EJA com alguns conteúdos relacionados à Educação financeira: Atividades com juros simples em relação à compra de aparelhos domésticos e orçamento familiar foram os assuntos que mais se destacaram. Em relação à compra de aparelhos domésticos, por possuírem longos prazos a serem pagos, as pessoas sentem-se atraídas pelo valor da parcela, mas esquecem de calcular qual será o valor final do produto, e com essa atividade desenvolvida, foi possível mostrar aos alunos a quantidade de juros que se paga às financiadoras e o quanto é importante pouparmos para comprar o produto à vista. A atividade sobre orçamento familiar ajudou muito aos alunos da EJA a se planejarem financeiramente. Fizemos também algumas planilhas simples com os principais gastos da casa e dessa forma puderam perceber com precisão o que seria possível comprar a mais para o próximo mês ou o que seria possível economizar para não cair em empréstimos ou mesmo poupar em algumas situações de alguns alunos (P1).

Sim. Muito positiva porque podemos perceber nos alunos principalmente da EJA a importância das finanças de suas famílias (P2).

Sim. Tenho turmas de Educação Financeira no Ensino Médio. E sempre trabalho com o tema nas turmas de EJA e no fundamental I, relacionando os temas estudados com a matemática do cotidiano: juros, porcentagem, função, etc (P5).

Sim. Na época utilizamos a pergunta de um aluno sobre a compra de uma moto. A partir dessa problemática, desenvolvemos vários conteúdos de forma contextualizada. Percebi que os alunos da EJA em sua maioria, tinham interesse pela Matemática Financeira pois vários encontravam dificuldades em lidar com a própria finança (P7).

Partindo das indicações que os comentários trazem, entende-se que desenvolver atividades de Educação Financeira na EJA pode gerar experiências positivas de ensino e de aprendizagem, já que tanto professores quanto alunos são instigados a desenvolver a teoria e relacioná-la com a prática, utilizando as vivências financeiras dos estudantes para guiar a problemática da aula. Ou seja,

são práticas educativas que valorizam o contexto dos educandos ao mesmo tempo em que promovem o conhecimento sistematizado.

A começar da questão 4, as perguntas tratam especificamente do produto educacional que foi elaborado e enviado para que os educadores pudessem registrar suas opiniões. Pelas interpretações das respostas, emergiram seis categorias de análise. No Quadro 16, na primeira coluna constam os questionamentos feitos aos professores, e na segunda coluna são apresentadas as categorias que emergiram com base nas respostas dadas sobre o material.

Quadro 16 – Categorias levantadas na análise intersubjetiva do Produto Educacional

Questões	Categorias identificadas para a validação do material
A partir da leitura e de sua compreensão sobre o Caderno de Atividades disponibilizado no arquivo, você acha viável o uso deste material em turmas de EJA? Justifique.	Apoio ao ensino
	Apoio à aprendizagem
Você considera que este material poderia servir de apoio ao ensino de Matemática na EJA? Por quê?	Material adaptado ao público da EJA
	Auxílio para compreensão de questões do cotidiano
Atividades como estas que são apresentadas no material pedagógico disponibilizado podem incentivar a permanência e o êxito escolar dos estudantes da EJA? Comente.	Facilitador da prática educativa
Com base em suas análises a partir da leitura do Caderno de Atividades, registre aqui sua opinião sobre esse material, bem como sua possível utilidade ou não nas aulas da EJA.	Recurso que contextualiza teoria e prática

Fonte: elaborado pela autora

Considerando a questão: “*A partir da leitura e de sua compreensão sobre o Caderno de Atividades disponibilizado no arquivo, você acha viável o uso deste material em turmas de EJA? Justifique.*” e as respostas dadas, conforme mostra o Quadro 16, foram identificadas duas categorias de análise justificando a viabilidade da utilização do material pedagógico em turmas da EJA: *Apoio ao ensino* e *Apoio à aprendizagem*.

A categoria *Apoio ao ensino* diz respeito às justificativas que manifestaram que o material pedagógico pode orientar o trabalho docente, de modo a representar um recurso de auxílio para que se considere a realidade do aluno no desenvolvimento das aulas e na disseminação do conhecimento. Pode-se produzir tais compreensões pelas seguintes contribuições:

Com certeza esse material será de grande ajuda para o ensino de Educação Financeira na EJA, visto que o mesmo fará com que o aluno possa construir um saber matemático baseado na sua própria realidade (P1).

Com certeza esse material é viável nas turmas de EJA, porque está relacionado a questões do dia a dia de todos nós (P5).

O material é muito viável e de suma importância para o ensino na EJA. Essa modalidade de ensino necessita de materiais que complementem o ensino de forma prática e real para os alunos. O Caderno de atividades traz exemplos práticos que nos fazem repensar nas possibilidades para introduzir um conteúdo. A modalidade da EJA merece uma atenção e valorização dentro da Educação. Os estudantes da EJA trazem muito mais que histórias e renúncias ou sonhos que foram estacionados em prol de necessidades mais imediatas, eles buscam superação, conhecimento e sobretudo reconhecimento em seus estudos para vida, seja para elevação de nível profissional, seja para conquista pessoal. E de todas as formas, quando se parte da realidade dos estudantes e se consegue apresentar uma matemática contextualizada e ligada diretamente às suas vidas, esses estudantes conseguem compreender melhor o conteúdo proposto e se sentem instigados aos estudos (P6).

Com certeza. Os alunos da EJA necessitam de um olhar diferenciado, uma metodologia que permita a eles a possibilidade de uma aprendizagem significativa. Esse caderno de atividades proporciona ao educando um aprendizado além do currículo formal. Um aprendizado significativo e capaz de oferecer aos discentes um melhor desempenho na vida social (P7).

Já a categoria *Apoio à aprendizagem* se refere às manifestações dos professores que demonstram em suas respostas que a apropriação do conhecimento dos alunos pode acontecer de maneira mais relevante, considerando situações que expressam vivências de seu cotidiano.

Sim. Porque possibilita aos alunos uma melhor compreensão de como controlar seus gastos e assim ter uma finança equilibrada em suas casas (P2).

Sim. O Material Pedagógico elaborado pela professora é excelente, com atividades que envolvem temas do cotidiano dos alunos, facilitando muito a compreensão na resolução das mesmas e na construção do conhecimento do aluno (P3).

Sim, porque os alunos dessa modalidade de ensino têm essa carência, devido a já estarem no mercado de trabalho (P4).

Referindo-se à pergunta: “*Você considera que este material poderia servir de apoio ao ensino de Matemática na EJA? Por quê?*”, as respostas que foram dadas a essa questão levaram a duas categorias de análise, sendo elas: *Adaptado do público da EJA* e *Material de Auxílio para compreensão de questões do cotidiano*.

Quando se analisa como *Material adaptado ao público da EJA*, as descrições dos professores esclarecem que o recurso produzido se adequa a linguagem exigida para desenvolver um trabalho na EJA que esteja comprometido em considerar as especificidades que o público dessa modalidade carrega. Assim, nos seguintes fragmentos podemos comprovar isso:

Sim. Pois trata-se de um material organizado de forma sintetizada e linguagem adequada ao público da EJA (P1).

Sim. Em minhas aulas de matemática da EJA utilizarei algumas para explorar o material (P4).

Sim, este material será um apoio imenso ao professor da EJA, pois o caderno reúne exemplificações pertinentes, com sugestões de atividades que partem da prática e realidade dos estudantes, possibilitando relacionar o cotidiano dos alunos com o conteúdo curricular (P6).

Sim. Como já disse anteriormente, esse material vem de encontro com a necessidade de uma metodologia diferenciada para os alunos da EJA, proporcionando um ensino de Matemática significativo (P7).

Como material de *Auxílio para compreensão de questões do cotidiano*, pelos excertos abaixo citados vê-se que o Caderno de Atividades foi considerado pelos docentes um instrumento que servirá para ajudar os educandos a entenderem que os conhecimentos matemáticos estão presentes em seu cotidiano, neste caso, sendo tratado nas questões financeiras.

Sim. Porque demonstra de maneira clara e objetiva como fazer e ter situação financeira equilibrada em suas vidas e com isso não contrair dívidas desnecessárias (P2).

Sim. O material é de alta qualidade, com atividades que irão permitir aos alunos uma melhor compreensão de como se organizar financeiramente, através de atividades propostas que os ajudarão a entender de como se calcular um orçamento na renda familiar (P3).

Sim. Porque faz uma excelente interação entre a matemática, contextualizando-a com a matemática do dia a dia (P5).

Sobre o questionamento da pergunta 6, assim se coloca: *Atividades como estas que são apresentadas no material pedagógico disponibilizado, podem incentivar a permanência e o êxito escolar dos estudantes da EJA? Comente.*

As respostas a essa questão resultaram em uma categoria de análise que leva a pensar o material como *Facilitador da prática educativa*, uma vez que são percebidos nos relatos dos educadores apontamentos que direcionam ao papel de despertar o interesse, de utilizar os conhecimentos para melhorar a atuação na vida prática, da linguagem adotada que facilita a aprendizagem da Matemática e do instrumento de incentivo à permanência escolar.

Intenciona-se que os pontos positivos indicados sejam capazes de serem alcançados pelo uso do material aqui apresentado e por tantos outros materiais pedagógicos que se propõem a contextualizar os conhecimentos sistematizados com a realidade dos educandos da EJA, demonstrando aos estudantes as dimensões que o processo educativo pode alcançar em sua prática social. Deste modo, seguem as afirmações dos participantes:

Sim, pois a linguagem sendo mais acessível o aluno sente-se mais motivado a estudar. Com esse material pedagógico, proporcionando maior desenvoltura do aluno, com certeza ele irá se sentir mais valorizado e motivado a permanecer na escola (P1).

Com certeza, pois as atividades poderão ajudar muitos alunos na prática através dos exercícios, de observar como é possível com suas rendas familiares ter uma situação financeira sem dívidas e ainda como poupar para a realização de alguns sonhos (P2).

Lógico que sim. Os alunos da EJA necessitam de atividades como as que estão no material pedagógico; elas despertam o interesse deles na realização, pois envolvem temas que estão relacionados com o seu dia a dia e irão aprender a realizar cálculos que antes eles não teriam nem noção de como resolver (P3).

Com certeza será uma das formas de motivá-los a permanecer (P4).

Sim, porque os alunos vão aprender a utilizar a matemática para desenvolver as atividades financeiras que estão presentes no nosso cotidiano, incentivando-os a estarem sempre presentes na sala de aula (P5).

As atividades apresentadas no Caderno podem auxiliar na permanência escolar dos alunos na EJA, uma vez que esta fase de ensino conta com alunos que estão retornando aos estudos, que estiveram "fora" da escola por algum motivo, e seu retorno enfrenta vários obstáculos e sua

permanência vai depender de diversos fatores. Um desses fatores certamente é a motivação e possibilidade de inserção de sua realidade e melhoria de vida. O estudante precisa ver utilidade e aplicabilidade naquilo que estuda e as atividades propostas partem do cotidiano deles, sendo um ponto importante que pode auxiliar na permanência escolar. A Educação Financeira é algo que desperta o interesse nos alunos e da forma que foi abordada, intensifica a curiosidade e interesse dos estudantes (P6).

Com certeza. Pois permite ao discente aprender, reelaborar e produzir novos conhecimentos a partir de uma problemática de interesse coletivo, despertando assim o interesse e conseqüentemente a permanência na escola (P7).

A última questão assim propõe: *Com base em suas análises a partir da leitura do Caderno de Atividades, registre aqui sua opinião sobre esse material, bem como sua possível utilidade ou não nas aulas da EJA.*

Nesta contestação, a partir dos comentários, foi identificado a categoria *Recurso que contextualiza teoria e prática*. Os excertos esclarecem que as propostas de atividades abordadas no material pedagógico viabilizam aliar teoria e prática, de modo que os conhecimentos matemáticos vistos na escola possam ser referência para que se busque solucionar situações-problema do cotidiano.

O material aqui apresentado é de grande qualidade, está muito bem organizado de forma clara e objetiva e diferencia-se por possuir uma linguagem mais simples direcionada especialmente aos alunos da EJA. Com certeza eu utilizaria em minhas aulas de Educação Financeira, pois esse material será de grande ajuda para enobrecer o trabalho do professor, especialmente junto ao público da EJA (P1).

O Caderno de Atividades desenvolvido é excelente, pois as atividades planejadas estimulam principalmente nos alunos da EJA através de maneiras práticas e concretas, ou seja, com situações problemas de seu dia a dia como sua renda familiar planejar com cálculos simples, tendo equilíbrio da situação financeira de suas famílias e ajudando a evitar o endividamento de suas famílias com gastos muitas vezes desnecessários (P2).

O material é excelente e de alta qualidade, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão sobre o tema Educação Financeira. As atividades são de fácil entendimento para eles, contribuindo assim para que ocorra uma aprendizagem muito mais significativa da relação da matemática com temas do cotidiano. O material deverá ser utilizado na EJA com o objetivo de contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação ao tema (P3).

Excelente o conteúdo para trabalhar com o dia a dia dos alunos...(P4).

São temas atuais do nosso cotidiano, que trazem importantes reflexões de consumo, empréstimos, investimentos, planejamento financeiro etc.

Como professora que já vivenciou diversas formas de estudos e já tive contato com vários materiais, acredito que este caderno será muito útil para o ensino na EJA (P5).

Quando atuei na EJA gostaria muito que tivessem disponibilizado um material desse porte, que fundamenta os conteúdos por meio da experiência e exemplos práticos, disponibilizando ideias e possibilidades de trabalho reais ao professor. A leitura do Caderno flui de maneira satisfatória e enriquece o professor, contribuindo com o processo dinâmico da educação. E para o ensino matemático o processo de aprendizagem deve instigar os alunos em um movimento constante e instigante na busca das soluções das situações-problemas, por meio de aplicações reais e nos diferentes contextos. O Caderno de Atividades é um ótimo material de auxílio aos docentes, que terão mais segurança para planejar suas aulas, uma vez que contextualiza a prática social dos alunos com os conceitos matemáticos. Gostaria de agradecer a oportunidade de ler este caderno, e aproveito para parabenizar a autora e orientador pela pesquisa, que tende a contribuir com o ensino e aprendizagem na EJA, melhorando a qualidade da educação (P6).

Eu com certeza utilizaria esse material, afinal o professor da EJA deve ter uma metodologia diferenciada visando não só o aprendizado matemático, mas também como esse aprendizado pode contribuir para as situações vividas no dia a dia, preparando assim o indivíduo para viver em sociedade de forma participativa e consciente (P7).

As respostas e argumentações esclarecem que o Caderno de Atividades atendeu as expectativas, a partir do olhar dos professores de Matemática que possuem experiência na EJA. Seu uso como um possível recurso pedagógico nas aulas ministradas nessa modalidade visa trabalhar com situações de Educação Financeira, ao mesmo tempo em que pretende contribuir para o processo de ensinar Matemática, mostrando que as práticas de educação matemática aliam o conhecimento teórico aos saberes produzidos em outros contextos. Reforça-se que é possível transformar informações em dados que sejam capazes de despertar nas pessoas o pensamento crítico sobre suas realidades e as possibilidades de traçar percursos que lutam por mudanças e levam à superação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi impulsionado pelo objetivo de investigar as situações que se relacionam a ocorrência da evasão escolar na EJA, dando ênfase ao uso da Educação Financeira como estratégia para favorecer a permanência dos estudantes da EJA, no contexto do processo de ensino da Matemática. Para isso, buscou-se responder à questão: quais as principais publicações brasileiras acerca dos fatores que estão relacionados à ocorrência da evasão escolar na EJA? Além disso, como fruto da pesquisa realizada, pretendeu-se utilizar tais fatores para nortear a elaboração de um produto educacional sobre Educação Financeira, voltado ao componente curricular de Matemática, visando atender esta modalidade de ensino.

Sendo assim, a investigação selecionou, através de Revisão Integrativa de Literatura, 32 (trinta e dois) produções acadêmicas, sendo 9 (nove) artigos de periódicos e 23 (vinte e três) dissertações de mestrado, que tratam da temática abandono e/ou evasão escolar na EJA, a fim de levantar dados para responder a problemática de pesquisa.

Ao se referir aos fenômenos abandono e evasão escolar, é importante que se esclareça que os dois problemas se referem ao aluno sair da escola. No caso do abandono, o aluno desiste da escola em um ano e no ano seguinte retorna, porém, no caso da evasão, o estudante sai e não volta a frequentar no ano seguinte, ficando fora da estrutura educativa. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foi adotado o termo evasão escolar para se referir as ambas definições, pois o aspecto comum que se destaca nesses dois movimentos é a condição de exclusão que os educandos vivenciam, já que estando fora do processo educativo, acabam sendo excluídos de oportunidades que a educação poderia lhes proporcionar.

Ao fazer a análise dos trabalhos selecionados, percebeu-se que são inúmeras as situações que estão relacionadas à ocorrência do fenômeno da evasão escolar. Suas compreensões são complexas, pois exigem um olhar não só sob o ponto de vista intraescolar, mas também sob os aspectos extraescolares que envolvem o público da EJA. Desta maneira, estudar o tema demandou também buscar entender o modo como a educação para as pessoas jovens e adultas foi conduzida ao longo da história do Brasil.

Assim sendo, ao conhecer a trajetória da educação no Brasil voltada a esses indivíduos, nota-se de maneira geral, que este foi um segmento que enfrentou descasos, descontinuidade nas políticas de atendimento e interesses políticos desajustados, apresentando em sua organização uma grande distância entre o que se assegurava nas leis e o que, de fato, se praticava nas escolas. Mas, também, é uma modalidade que traz um legado de lutas, se identificando como educação popular, tendo como principal representante Paulo Freire. Manifestou-se com mobilizações de movimentos e organizações sociais, na busca por garantir o direito à educação para esse público e, conseqüentemente, uma atuação mais ativa das pessoas na vida social.

Neste sentido, ao olhar para a EJA, assegurada pela LDB 9394/96, é necessário que se reflita o histórico de lutas que houve para ter garantido o atendimento escolar a esse público tão diverso. É preciso ter a clareza que os educandos atendidos por essa modalidade, em sua maioria, são indivíduos vulneráveis, que enfrentaram e ainda sofrem exclusão escolar e social e sentem as conseqüências da falta de escolaridade para estarem integrados em um mundo que, cada vez mais, exige diferentes tipos de conhecimentos. E é aí que a evasão escolar entra em cena, pois é um problema que acompanha historicamente a EJA, visto que as trajetórias escolares interrompidas são uma das marcas que essas pessoas carregam.

Ficou evidente, no decorrer da investigação, que a saída dos alunos está relacionada a fatores que atuam como impeditivos dos mesmos prosseguirem seu percurso escolar. Há sempre situações que se relacionam a ocorrência do problema e os trinta e dois estudos que entraram nessa pesquisa apontam para o fato de que há causas externas e internas à escola que influenciam ou até “obrigam” o aluno a parar seu processo de escolarização.

Desta maneira, ao considerar as causas de evasão na EJA externas à escola, constatou-se que as questões sociais ou financeiras, emocionais ou de saúde, pessoais ou familiares têm um grande peso na “decisão” dos alunos se evadirem, pois, a vida adulta exige assumir responsabilidades pela sobrevivência pessoal e familiar e, com isso, a escola se torna mais um entre tantos outros compromissos que o estudante precisa dar conta. Entre os fatores mencionados, o trabalho é bastante citado nas pesquisas como sendo um dos principais motivos

que exercem influência na descontinuidade do processo educativo, já que mudanças no horário ou jornada excessiva, por exemplo, acabam interferindo na rotina escolar.

Ao encontrar nos estudos evidências de que também as questões financeiras estão entre uma das causas da evasão escolar, esta investigação confirma a hipótese inicial de que os problemas financeiros influenciam na “decisão” do aluno da EJA de interromper sua trajetória escolar. Isso reforça a necessidade de se desenvolver um produto educacional contemplando o tema Educação Financeira, para fazer parte do processo de ensino da Matemática, tendo a pretensão de favorecer a permanência. Entende-se que a possibilidade de aliar a teoria a situações do contexto dos estudantes faz lançar um olhar crítico sobre a realidade e guia a soluções de problemas do cotidiano.

Com relação às causas de evasão na EJA internas à escola, observou-se nas produções analisadas, que são citadas diferentes situações que podem ocorrer no ambiente escolar e desestimular os alunos da EJA de continuarem frequentando. As situações ligadas à socialização, que podem gerar estranhamentos e conflitos com colegas ou com educadores costumam exercer forte influência para saírem da escola; a organização do cotidiano escolar ou da prática pedagógica necessita estar comprometida em considerar a heterogeneidade do público da EJA pois, se não se sentirem acolhidos em suas especificidades e engajados ao ambiente escolar, dificilmente permanecerão.

E, também a atuação governamental junto à escola que oferta a EJA é fundamental para que as causas da evasão sejam minimizadas, pois o papel do Estado é primordial para garantir que as escolas públicas tenham condições de infraestrutura, de materiais didáticos adequados e de pessoal valorizado e qualificado para o bom andamento do trabalho pedagógico. Além disso, a promoção de políticas públicas contínuas e eficazes para atendimento das especificidades desse público é indispensável, visto que boa parte deles possuem situação de vida vulnerável e tais ações podem favorecer que alcancem êxito escolar, atuando sobre as precárias condições que contribuem para afastá-los da escolarização.

Arroyo (2017) compreende que o descaso que o Estado demonstrou ao longo da história com a educação das pessoas jovens e adultas, não os

reconhecendo como sujeitos de direitos, tinha como alvo “os trabalhadores empobrecidos, populares, negros, das periferias e dos campos, pensados e inferiorizados como sem direito a ter direitos” (ARROYO, 2017, p. 105). Contudo, ele ainda ressalta que esse público tem consciência da vida injusta que levam e esperam, ao retornar à EJA, a conquista de vivências menos injustas (ARROYO, 2017).

Verifica-se que as situações de ocorrência da evasão escolar na EJA não são apenas problemas dos alunos, pois seus efeitos são sentidos em toda a sociedade. Por isso, existe a necessidade de que os governos tomem para si a responsabilidade de desenvolver políticas que estejam comprometidas a apresentar soluções às situações que provocam nos discentes o afastamento da escola. Ressalta-se também a importância da participação e colaboração da sociedade, em suas diversas formas de organização, numa luta contínua para que muito mais pessoas que tiveram seus percursos escolares interrompidos possam retomar os estudos e se apropriar do direito à educação e de outras possibilidades, que possam usufruir como cidadãos, que batalham por construir uma vida mais humana e uma sociedade mais justa.

Assim sendo, nos desdobramentos desta pesquisa, observou-se que o problema da evasão escolar é muito complexo e, por isso, exige esforços coletivos, exige pensar em soluções que cabem a variadas iniciativas, envolvendo diversos segmentos. Não é possível unicamente ao indivíduo, ou somente a escola ou, ainda, apenas ao Estado resolver um problema que tem raízes históricas. A negação do direito à educação atinge uma parcela significativa da população brasileira e, desta maneira, enfrentar o problema exige envolvimento de todos que almejam construir uma sociedade melhor.

Por ter-se a convicção de que não é possível realizar tudo, mas é concebível, após compreender as situações que estão relacionadas à ocorrência da evasão escolar na EJA, deixar registrado encaminhamentos que possam cooperar com as práticas educativas direcionadas a essa modalidade, especialmente referindo-se à área de Matemática, a qual é alvo de dificuldade de muitos educandos, este estudo traz um produto educacional sobre Educação Financeira. Conforme já visto anteriormente, os problemas financeiros podem colaborar à saída do estudante da escola. Deste modo, o que se sugere aqui é uma proposta de atividades que podem

ser desenvolvidas com os educandos da EJA, pretendendo favorecer sua permanência na escola.

A análise intersubjetiva dessa proposta foi realizada com sete docentes que têm formação em Matemática e que possuem experiência na EJA, através da análise que os mesmos fizeram do material pedagógico produzido. As contribuições realizadas pelos professores sobre o recurso disponibilizado foram registradas através de um questionário, aplicado através da ferramenta *Google Forms*, o qual colaborou para responder a segunda parte da questão de investigação deste estudo, em que se interroga: de que forma o processo de ensino de Matemática pode favorecer a permanência dos educandos da EJA?

Ao se considerar que as práticas educativas da EJA precisam dispor de metodologias capazes de auxiliar os alunos a superar as dificuldades, levando em conta os saberes que trazem consigo e as vivências de sua realidade, entende-se ser preciso agir no sentido de ressignificar as experiências escolares. Depreende-se que o processo de ensino deve olhar com atenção as especificidades que são marcas deste público, compreendendo que os conhecimentos sistematizados devem ser levados a interagir com a realidade desses alunos.

A contextualização leva a apropriação de saberes, capazes de desenvolver senso crítico sobre a sua realidade, ampliando a capacidade de análise em relação ao mundo e ao seu papel frente as transformações necessárias para a conquista de uma vida mais justa. É nesta direção que Freire (2011) defende que a educação, numa perspectiva popular, deve se basear em uma prática educativa que se interessa em promover o ensino dos conteúdos e a conscientização das pessoas, permitindo-lhes uma leitura crítica do mundo e uma análise da realidade concreta.

O Caderno de Atividades se pauta na perspectiva Etnomatemática, que de acordo com D'Ambrósio (2020) é a matemática que se executa em diferentes grupos culturais. O material sugere aos professores atividades de Matemática que visam explorar o tema Educação Financeira, valorizando as informações que os educandos trazem para dentro de sala de aula, como forma de enriquecer a prática educativa na EJA. Reforça-se a ideia da necessária contextualização da matemática para todos, defendida pelo autor que também enfatiza que “não se pode definir critérios de superioridade entre manifestações culturais. Devidamente

contextualizada, nenhuma forma cultural pode-se dizer superior a outra” (D’AMBRÓSIO, 2020, p. 81).

Com vista a tecer algumas compreensões a respeito da evasão escolar na EJA e a incentivar a práticas que visam favorecer a permanência, percebe-se que os assuntos que foram discutidos neste estudo não estão esgotados, pois o conhecimento científico sempre dá possibilidades de novos aprofundamentos. Assim, destaca-se como questões a serem refletidas e que poderiam servir de base para trabalhos futuros: Que outras propostas são possíveis de serem desenvolvidas nas demais áreas de conhecimento para colaborar com a redução dos índices evasão escolar? Como ressignificar as experiências dos sujeitos da EJA, de modo a reconhecerem na educação um mecanismo de transformação de sua realidade? Quais outras ações no processo de ensino e de aprendizagem da Matemática precisam ser consideradas para que o educando da EJA relacione a teoria ao contexto de sua realidade? Que mudanças são necessárias nos currículos que orientam a EJA para que as experiências escolares dos estudantes desta modalidade se efetivem em transformação social? Que características precisam ter as políticas públicas pensadas para superar o problema da evasão escolar na EJA?

Essas e tantas outras questões que ainda podem ser refletidas são desafios que se colocam para futuras investigações, pois a educação é um campo vasto de pesquisa e, especificamente a EJA carece de grande atenção para que muitas dificuldades que ainda cercam esta modalidade tornem-se conhecidas, sejam investigadas e encaminhem-se para serem superadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. G. de. **Evasão na EJA**: possibilidade de enfrentamento ao abandono escolar. Caderno pedagógico (Produção didático-pedagógica Turma PDE) – Universidade Estadual de Ponta Grossa/Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Telêmaco Borba, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uepg_noemiguedindealmeida.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 19-50.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e Educação Popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BENAVENTE, A. et al. **Renunciar à escola**: o abandono escolar no ensino básico. Lisboa: Fim de Século, 1994.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago.2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2021.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2020.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos – Reinventar a escola. *In: Reinventar a escola*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-16.

CARMO, G. T.; CARMO, C. T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, ano 22, n. 63, p. 1-45, jun.2014. Disponível em <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1358/1839>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. Disponível em: <https://dados.gov.br/organization/about/coordenacao-de-aperfeicoamento-de-pessoal-de-nivel-superior-capes>. Acesso em: 01 maio. 2021.

D'AMBROSIO, U. **Da Realidade à Ação:** reflexões sobre educação e matemática. 2.ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da Educação de Jovens e Adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo. *In: CATELLI JR, R. et al (Orgs). A EJA em xeque: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI.* São Paulo: Global, 2014, p. 39-76.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, p. 58 – 77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2021.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de Adultos:** uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1979.

FERNANDES, A. da P. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos:** lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas do retorno à escola. 2012. 374f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250789/1/Fernandes_Andre_adaPaixao_D.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos:** especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-24.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 35-47.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIOVANETTI, M. A. G.C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. *In*: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 243-254.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 11.ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108–194, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar, 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206>. Acesso em: 13 jul. 2020.

JARDILINO, J. R. L; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

KNIJNIK, G. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, p. 35-42, jan/abr. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_05_GELSA_KNIJNIK.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

LEITE, S. F. “**O direito à Educação Básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**”. 2013. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

MACHADO, J. V.; FISS, D. M. L. Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, ano 22, n. 61, p. 1-34, jun. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1389/1301>. Acesso em: 03 jul. 2020.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. 2017. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto1margaridamiriam.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out/dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 maio. 2021.

PAIVA, J. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 59 – 71, nov. 2009. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2448/2186>. Acesso em: 07 jun. 2021.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. Introdução. In: PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2006, p.11-14.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1985.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Combate ao abandono escolar: um dever e um desafio de todos**. Formação em Ação, 2017. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre2017/fa2017_combate_abandono_CGE_anexo1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Combate ao Abandono Escolar. 2.ed. Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/combate_abandono_escolar/pcae_2ed.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/sobre/quem-somos.html>. Acesso em 21 out. 2021.

ROSEIRA, N. A. **Educação matemática e valores**: das concepções dos professores à construção da autonomia. Brasília: Liberlivro, 2010.

SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. **Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar**. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya, 2002.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.8, n.1, p.35-48, jan/jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/24527/15729>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, M. A. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v.8, n.1, p.102-106, jan/mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-45082010000100102&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 03 jul.2020.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE B

Questionário para análise intersubjetiva do Produto Educacional sobre Matemática e Temas de Educação Financeira visando a permanência dos educandos.

Elaborado para atender os alunos da Educação de Jovens e Adultos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

POR FAVOR, LEIA O ARQUIVO DO LINK ABAIXO, ANTES DE RESPONDER AS PERGUNTAS:

<https://drive.google.com/file/d/...>

- 1) Qual é a sua formação acadêmica?
- 2) Você já lecionou ou está atuando na EJA? Há quanto tempo?
- 3) Você já trabalhou com o tema Educação Financeira em turmas de EJA ou mesmo no ensino regular? Se sim, comente como foi essa experiência.
- 4) A partir da leitura e de sua compreensão sobre o Caderno de Atividades disponibilizado no arquivo, você acha viável o uso deste material em turmas de EJA? Justifique.
- 5) Você considera que este material poderia servir de apoio ao ensino de Matemática na EJA? Por quê?
- 6) Atividades como estas que são apresentadas no material pedagógico disponibilizado podem incentivar a permanência e o êxito escolar dos estudantes da EJA? Comente.
- 7) Com base em suas análises a partir da leitura do Caderno de Atividades, registre aqui sua opinião sobre esse material, bem como sua possível utilidade ou não nas aulas da EJA.

APÊNCIDE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de Matemática visando a permanência dos estudantes**”. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de Matemática visando a permanência e o êxito dos estudantes

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Daiany dos Reis Santana

TELEFONE: (XX) XXXXX-XXXX

ENDEREÇO: Rua XXXXXXXX, nº XXX – Cambará-Pr. CEP: 86390-000

ORIENTADOR: Jonis Jecks Nervis

TELEFONE: (XX) XXXXX-XXXX

ENDEREÇO: Rua XXXXXXXX, nº XXX, Ipaussu - Sp. CEP 18950-000.

COMITÊ DE ÉTICA DA UENP: CEP/UENP, Rod. BR 369, Km 54, Bandeirantes-PR, CEP 86360-000, Caixa Postal 261, Fone (43)3542-8056. Funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

OBJETIVOS: Analisar e validar Produto Educacional elaborado para cumprir as exigências do mestrado promovido pelo PPEd/UENP. Consiste em um Caderno de Atividades de Etnomatemática e Temas de Educação Financeira para atender alunos da EJA, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando minimizar os problemas relacionados à ocorrência da evasão escolar, favorecendo a permanência escolar.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Sua participação se dará da seguinte forma: Analisar o material pedagógico disponibilizado em um link e responder individualmente a um questionário contendo sete questões, através do aplicativo Google Forms.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS:

Grau de risco para aos professores participantes: mínimo.

A pesquisa consistirá no envio de um link, que conterá um arquivo com o Caderno de Atividades Matemática e Temas de Educação Financeira e um questionário que poderá ser respondido após a leitura do material disponibilizado. A participação é feita de forma anônima e os participantes serão identificados como P1, P2, ..., de acordo com a ordem de armazenamento das respostas. As respostas serão mantidas em drive da pesquisadora. Fica a critério da pesquisadora a transcrição das respostas ou de parte delas.

BENEFÍCIOS: Espera-se compreender, através do saber experiencial dos

professores, se o material pedagógico elaborado pode favorecer a permanência dos educandos da EJA, propondo práticas educativas que valorizem a contextualização da Matemática aos saberes dos estudantes.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Para este tipo de pesquisa, não há nenhum risco pré-estabelecido, portanto considera-se o risco mínimo para quem se submete à coleta de dados para esta investigação. Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por autorizar essa participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua autorização de participação.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Esclarecemos, também, que as informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade, não sendo identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Todas as informações serão descartadas pela pesquisadora após o período de 5 (cinco) anos.

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento e fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Daiany dos Reis Santana e seu orientador Jonis Jecks Nervis dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP da UENP acima identificados, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação do mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: _____, _____ de _____ de 2021.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE D

REFERÊNCIAS DO CORPUS DA REVISÃO INTEGRATIVA

AMORIM, L. F. **Educação de Jovens e Adultos**: problematizando a evasão em uma escola do interior da Bahia. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado Profissional e Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3329742. Acesso em: 21 out. 2021.

ANDRADE, M. O. de. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo a partir da Escola Gilberto Vaz Sampaio I – Varzedo/BA. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/mpgestaoppss/dissertacoes/category/13-2016?download=113:marilene-oliveira-de-andrade>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BATALHA, R. V.; SILVA, C. C. da. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um olhar a partir do Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva em Ipameri – GO. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 1, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/48592/25273>. Acesso em 21 out. 2021.

BOSCO, D. de M. C. **Educação de Jovens e Adultos**: dos discursos de alunos evadidos à construção de uma proposta pedagógica e intercultural com as linguagens. 2015. 217f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015. Disponível em: <http://dSPACE.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/2406/1/dis%20D%C3%89BORA%20CORTEZ%20BOSCO%202015.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CARVALHO, D. B. P. de. **A “evasão” de Jovens e Adultos na EJA no município de Ouro Preto – MG**: trajetórias interrompidas. 2018. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/10010/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Evas%c3%a3oJovensAdultos.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

CARVALHO, J. H. de. **O ensino de Matemática a partir das Práticas Pedagógicas na Eja**: problematizando o contexto da evasão escolar. 2018. 92f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7585568. Acesso em 21 out. 2021.

CHAVES, M. T. P. **Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos**: um estudo no Distrito Rural de São Sebastião – Vitória da Conquista-BA. 2017.

124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/09/MICKSILANE-TEIXEIRA-PRADO-CHAVES.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DORNELLES, R. S. **A evasão na e da escola**: as experiências de vida dos jovens evadidos da EJA. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5590233. Acesso em: 21 out. 2021.

FARIA, R. S. de. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

FERNANDES, A. P. C. dos S.; OLIVEIRA, I. da S. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, v. 5 p. 79-94, jan/abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/990>. Acesso em: 02 jul. 2020.

FERREIRA, N. C. **Evasão na Educação de Jovens e Adultos**: Um estudo de caso na Escola Papa João Paulo II em Itaúba-MT. 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PPGEdu/Dissertacoes/Defendidas_2017/Nilson_Caires_Ferreira.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

FIGUEIREDO, V. de. **A evasão escolar na EJA**: Educação de Jovens e Adultos, sob o olhar foucaultiano. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.uniplaclages.edu.br/biblioteca/repositorio/000000/00000064.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

GARCIA, R. A. **Não estão na escola?** Um estudo sobre a evasão na Educação de jovens e Adultos nos Anos Iniciais na Rede Municipal de Pelotas. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1636/1/Rogeria%20Aparecida%20Garcia_Dissertacao.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

LARA, P. J. de. **Educação de Jovens e Adultos**: Perspectivas e evasão no município de Cáceres-MT. 2011. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/839/1/PEDRO_FINAL_02_10_2011.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

LARRUSCAIN, I. O. dos S. **Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos a partir do estudo da evasão em escolas de Sant'Ana do Livramento/RS**. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/bitstream/riu/424/1/Ida%20Ourica%20dos%20Santos%20Larruscain.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

LIMA, A. de O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**, v. 54, p. 253-272, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/3401>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LIMA, E. B.; SEGURA, E. Evasão na educação do campo: um olhar reflexivo sobre práticas educativas na Escola Municipal Maria do Socorro Brito Lima. **Educitec**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/28/24>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LIMA, M. J. A. de. **Educação de Jovens e Adultos: evasão e repetência em duas escolas da rede estadual de ensino no município de Manaus-Amazonas (2008-2011)**. 2013. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3176/1/mary.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MAINAR, A. A. da S. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos do Território Campesino: o que dizem as/os sujeitas/os que não estão mais na escola?**. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17386>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MEYER, A. **O cabo de uma enxada ou o cabo de uma foice: idas e vindas nas vivências de evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São José/SC**. 2018, 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205940/PEED1385-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out. 2021.

NOGUEIRA, A. A. da S. **Educação de Jovens e Adultos na Cidade do Natal: uma reflexão sobre sucesso e insucesso**. 2012. 69f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14560/1/AneteASN_DISSERT.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

OSTROVSKI, C. S.; CORREIA, Z. D. Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Educação: teoria e prática**, v. 28, p. 23-40, jan/abr. 2018. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11109/8559>. Acesso em: 24 jun. 2020.

PEDRALLI, R.; RIZZATTI, M. E. C. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.13, p. 771-788, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n3/aop2213.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

RAMOS, F. de O. **Representações de escola por alunos evadidos e reinscritos em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2013. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br:8080/jspui/bitstream/20.500.11874/784/1/Fabio%20de%20Oliveira%20Ramos.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

RODRIGUES, I. R.; BENTES, H. de V. Educação do Campo adaptando métodos pedagógicos: proposta para a EJA sem evasão nas comunidades quilombolas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.3, n. 2, p. 451-473, mai/ago.2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3284/13212>. Acesso em: 21 out. 2021.

SALES, E. da C. **Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3137/1/elenilcedacostasales.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SANCHES, J. C. A. **As taxas de evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos das séries iniciais do Ensino Fundamental I, em duas escolas do município de Osasco/SP, no período de 2009 a 2014**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.uninove.br/handle/tede/1487>. Acesso em 09 jul. 2020.

SANTOS, V. P. dos. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre trajetórias escolares interrompidas**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1073/1/VILSON%20PEREIRA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

SILVA, G. P.; ARRUDA, R. A. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, p. 113-120, ago/dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/977/661>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SOUZA, H. M. de. **Abandono e/ou evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos EJA**: uma contribuição para o enfrentamento do problema no município de Irecê. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4916859. Acesso em 21 out. 2021.

XAVIER, M. do P. do S. R. **Estudo sobre persistência e evasão escolar em EJA no Nordeste, Castanhal-PA**: análise e proposições. 2019. 142f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) – Universidade Federal do Pará. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7924684. Acesso em: 21 out. 2021.

XAVIER, M. do P. do S. R.; SERUFFO, M. C. da R.; PIRES, Y. P. Análise sobre persistência e evasão escolar em Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso no Município de Castanhal-Pará. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-19, v. 9, n. 6, 2020. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/340906090_Analise_Sobre_Persistencia_e_Evasao_Escolar_em_EJA_Um_estudo_de_Caso_no_Municipio_de_Castanha_I-Pa. Acesso em: 21 out. 2021.

UENP

PPEd

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

DAIANY DOS REIS SANTANA

**CADERNO DE ATIVIDADES
ETNOMATEMÁTICA E TEMAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA
A EJA**

**JACAREZINHO
2022**

**CADERNO DE ATIVIDADES
ETNOMATEMÁTICA E TEMAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A EJA
DAIANY DOS REIS SANTANA**

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

DAIANY DOS REIS SANTANA

**CADERNO DE ATIVIDADES
ETNOMATEMÁTICA E TEMAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA
A EJA**

**JACAREZINHO
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

CADERNO DE ATIVIDADES
ETNOMATEMÁTICA E TEMAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A EJA

Produto Educacional apresentado por
DAIANY DOS REIS SANTANA, ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Norte da Paraná,
como um dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr.: Jonis Jecks Nervis

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

dos Reis Santana, Daiany
dS232c Caderno de Atividades: Etnomatemática e Temas de
Educação Financeira para EJA / Daiany dos Reis
Santana; orientador Jonis Jecks Nervis -
Jacarezinho, 2022.
61 p. :il.

Produção Técnica Educacional (Mestrado
Profissional em PPED) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação Básica. 2. Práticas Docentes. 3.
Abandono ou evasão escolar na Educação de Jovens e
Adultos. 4. Etnomatemática. 5. Educação Financeira.
I. Jecks Nervis, Jonis, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a meus pais, Benedito e Delonise, ao meu esposo Aparecido e aos meus filhos Davi Emanuel e Daysa Maria, amores que em todos os momentos dão sentido à minha vida e me inspiram a sempre seguir em frente.

A todos/todas educadores e educadoras que fazem da sua prática uma busca constante por formar pessoas mais humanas, críticas e comprometidas com pequenas mudanças que, somadas, divididas e multiplicadas, mudam o mundo e fazem diminuir as injustiças.

Aos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos, que mostram resistência e seguem lutando por seus direitos, apesar dos pesares.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da Internet.....	16
Figura 2 – Imagem da Internet.....	21
Figura 3 – Imagem da Internet.....	25
Figura 4 – Imagem da Internet.....	31
Figura 5 – Imagem da Internet.....	37
Figura 6 – Imagem da Internet.....	42
Figura 7 – Imagem da Internet.....	47
Figura 8 – Imagem da Internet.....	51
Figura 9 – Imagem da Internet.....	55

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
2 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA: ESTRATÉGIA AO PROCESSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA.....	12
3 ATIVIDADE 1 - CALCULANDO A RENDA FAMILIAR E A RENDA PER CA- PITA.....	16
3.1 OBJETIVOS.....	16
3.2 CONTEÚDOS.....	16
3.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	16
3.4 PARA SABER.....	17
3.5 PARA SABER MAIS.....	17
3.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
3.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	18
4 ATIVIDADE 2 - EXPLORANDO PREÇOS DE ITENS BÁSICOS.....	21
4.1 OBJETIVOS.....	21
4.2 CONTEÚDOS.....	21
4.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	22
4.4 PARA SABER.....	22
4.5 PARA SABER MAIS.....	22
4.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
4.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	23
5 ATIVIDADE 3 - EXAMINANDO O PREÇO DOS COMBUSTÍVEIS.....	25
5.1 OBJETIVOS.....	25
5.2 CONTEÚDOS.....	25
5.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	26
5.4 PARA SABER.....	26
5.5 PARA SABER MAIS.....	27

5.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
5.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	28
6 ATIVIDADE 4 – CONSTRUINDO O ORÇAMENTO DOMÉSTICO.....	31
6.1 OBJETIVOS.....	31
6.2 CONTEÚDOS.....	31
6.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	32
6.4 PARA SABER.....	32
6.5 PARA SABER MAIS.....	32
6.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	33
6.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	33
7 ATIVIDADE 5 – ANALISANDO A FATURA DE ÁGUA.....	37
7.1 OBJETIVOS.....	37
7.2 CONTEÚDOS.....	37
7.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	38
7.4 PARA SABER.....	38
7.5 PARA SABER MAIS.....	38
7.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
7.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	39
8 ATIVIDADE 6 – AVERIGUANDO A FATURA DE ENERGIA ELÉTRICA.....	42
8.1 OBJETIVOS.....	42
8.2 CONTEÚDOS.....	42
8.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	43
8.4 PARA SABER.....	43
8.5 PARA SABER MAIS.....	44
8.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
8.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	45
9 ATIVIDADE 7 – COMPREENDENDO COMPRAS À VISTA OU A PRAZO.....	47
9.1 OBJETIVOS.....	47

9.2 CONTEÚDOS.....	47
9.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	47
9.4 PARA SABER.....	48
9.5 PARA SABER MAIS.....	49
9.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	49
9.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	49
10 ATIVIDADE 8 – ENTENDENDO AS FORMAS DE PAGAMENTO.....	51
10.1 OBJETIVOS.....	51
10.2 CONTEÚDOS.....	51
10.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	52
10.4 PARA SABER.....	52
10.5 PARA SABER MAIS.....	52
10.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
10.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	53
11 ATIVIDADE 9 – PLANEJANDO GASTOS EM UM ORÇAMENTO MENSAL...55	
11.1 OBJETIVOS.....	55
11.2 CONTEÚDOS.....	55
11.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS.....	55
11.4 PARA SABER.....	56
11.5 PARA SABER MAIS.....	57
11.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
11.7 REALIZE COM OS ALUNOS.....	57
12 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	61

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente Produto Educacional compõe a Dissertação de Mestrado intitulada: “*Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de Matemática visando a permanência dos estudantes*”. Buscando desenvolver um processo educativo que atenda as especificidades dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a proposta deste trabalho é fornecer direcionamentos que possam favorecer o processo de ensino da Matemática, tendo como base atividades sobre Educação Financeira, pautando-se na tendência Etnomatemática.

Desta forma, este Produto Educacional é denominado “Caderno de Atividades – Etnomatemática e temas de Educação Financeira para a EJA”. É um material destinado, especialmente, aos professores de Matemática, que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, atendendo aos jovens e adultos, devendo servir como um instrumento de apoio pedagógico.

O presente caderno é composto por ações educativas que articulam a Educação Matemática em uma perspectiva Etnomatemática, ao estudo de temas relacionados à Educação Financeira. Sugere atividades a serem desenvolvidas com jovens e adultos, como forma de valorizar seus saberes e suas realidades, ao mesmo tempo em que insere os conhecimentos escolares.

Com isso, espera-se que ao conduzir o processo de ensino, levando em consideração os conhecimentos trazidos pelos educandos, eles se sintam mais acolhidos em suas necessidades de aprendizagem e sejam provocados a permanecer e concluir seus estudos com êxito, minimizando, desta forma, os riscos de abandono ou evasão escolar.

Ao longo do texto da dissertação foram apresentadas discussões a respeito das causas do abandono ou evasão escolar que levam à exclusão de jovens e adultos de seu processo de escolarização. Os problemas financeiros dos alunos e as práticas docentes descontextualizadas da realidade dos mesmos, estão entre as causas apontadas. Associado a tal constatação, esse material propõe práticas educativas que sejam capazes de integrar a realidade dos educandos, as questões financeiras e as práticas educativas voltadas ao ensino da Matemática para a EJA.

D’Ambrosio (1986) compreende que a ação que envolve ensinar Matemática deve considerar o contexto sociocultural do aluno, de modo a levar em conta o

ambiente que ele é parte, instrumentalizando-o a ser sujeito atuante, de modo que a experiência escolar o prepare para ser ativo, sendo capaz de analisar globalmente a realidade na qual está inserido.

Desta maneira, os direcionamentos propostos pela Etnomatemática atendem aos encaminhamentos que se pretendem neste material, pois, conforme D'Ambrosio (2020) define, esta tendência é a Matemática que os diversos grupos culturais praticam, manifestando-se nos conhecimentos próprios que cada cultura utiliza em seu cotidiano.

Knijnik (1997) argumenta que a perspectiva Etnomatemática considera a matemática como um artefato cultural, em que as práticas matemáticas dos grupos sociais são consideradas como ponto de partida, de modo que o grupo possa identificar os saberes que já possui e se apropriar dos conhecimentos que a matemática acadêmica oferece, sendo capaz de fazer comparações e analisar as relações de poder que envolvem a utilização desse conjunto de informações.

No caso dos estudantes jovens e adultos, Fonseca (2012) elucida que, ao serem reconhecidos como grupo sociocultural, as práticas matemáticas que se produzem na EJA devem estabelecer conexão entre os saberes sistematizados com o mundo prático desses educandos.

E, ao refletir sobre as experiências que se produzem no cotidiano e que carregam conhecimentos que podem servir de enriquecimento ao ensino da Matemática, o desenvolvimento de atividades voltadas à Educação Financeira tende a ser grande aliado do processo educativo, visto que as situações relacionadas ao uso do dinheiro estão muito presentes no dia a dia do público da EJA.

Martins (2004) argumenta que a omissão da escola em não tratar de situações que se relacionam a conhecimentos financeiros, traz consequências que são sentidas na vida adulta, pois as pessoas acabam não desenvolvendo habilidades em lidar com o dinheiro, e isso se agrava quando se leva em conta que ninguém está livre de enfrentar problemas financeiros.

Por isso, Martins (2004, p. 91-95) apresenta o que chama de cinco regras de ouro que, segundo ele, podem conduzir ao sucesso nas questões financeiras, sendo elas: 1) Interessar-se pelo assunto “dinheiro”; 2) Estudar para expandir a sua inteligência financeira; 3) Organizar a sua vida financeira; 4) Planejar as suas metas financeiras; 5) Disciplinar-se para executar os seus planos com êxito.

Do mesmo modo, El Khatib (2010) entende que a Educação Financeira é fundamental na vida das pessoas, desde às crianças aos adultos, pois é capaz de desenvolver capacidades de gerir, poupar, viver de forma independente ou realizar planejamentos para alcançar conquistas. Além disso, pode auxiliar indivíduos e famílias a tomarem decisões de investimentos e consumo, adequando necessidades e expectativas, sendo conscientes dos riscos financeiros. “A carência de Educação Financeira expõe os agentes a riscos, o que acarreta danos não apenas às suas vidas, mas também à sociedade como um todo” (EL KHATIB, 2010, p. 35).

Expressando a necessidade de abordar a Educação Financeira na Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata do assunto, propondo que no Ensino Fundamental Anos Finais, sejam desenvolvidos conceitos básicos ligados à educação financeira, inclusive considerando uma abordagem interdisciplinar e questões como economia, consumo, trabalho, dinheiro entre outros. Quanto ao Ensino Médio, a Base instrui que na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes ampliem os conhecimentos que desenvolveram na etapa anterior e agreguem novos saberes, aliando diversos contextos e favorecendo que aconteça uma formação geral (BRASIL, 2018).

As ações que serão propostas neste material pedagógico consideram as particularidades desta modalidade de ensino, trazendo sugestões que tem o interesse de favorecer a prática docente e o engajamento dos alunos pela Matemática e pelas questões financeiras da realidade que vivenciam, relacionando teoria e prática.

2 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA ETNOMATEMÁTICA: ESTRATÉGIA AO PROCESSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

No Brasil, a BNCC é o documento que normatiza os currículos, definindo as aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir em sua trajetória escolar na Educação Básica. A Educação Financeira é abordada nesse documento, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, nas diversas áreas de conhecimento. Na área de conhecimento em Matemática, no Ensino Fundamental, é citada na unidade temática Números, apontando para o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, além de favorecer o estudo interdisciplinar, aliando assuntos que se ligam as dimensões culturais, sociais, políticas, psicológicas e econômicas, relacionando questões que se referem ao consumo, trabalho e dinheiro (BRASIL, 2018).

No Ensino Médio, a Educação Financeira, entre outras áreas, é tratada na área de Matemática e suas Tecnologias, na unidade temática Números e Álgebra, com conceitos ligados à taxa de inflação, orçamento familiar, cálculos relacionados ao contexto da Matemática Financeira. Nas demais áreas de conhecimento, é abordada quando se refere, por exemplo, a consumo responsável e consciente. (BRASIL, 2018).

Ainda tratando da BNCC, o documento apresenta dez competências gerais que se inter-relacionam e devem ser desenvolvidas na Educação Básica, visando a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Aqui são destacadas as competências seis e sete, por assim entender que são as que vem diretamente ao encontro do tema tratado:

6 – Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7 – Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Considerando a perspectiva de promover uma abordagem matemática que reflita os aspectos socioculturais dos alunos da EJA, aliada à normatização da

BNCC (que evidencia a necessidade de trabalhar nos currículos questões relacionadas a Educação Financeira, bem como desenvolver saberes aliados à sua apropriação), propõe-se, neste estudo, utilizar temas que se relacionam às questões financeiras, como estratégia para favorecer a permanência escolar dos jovens e adultos.

Referindo-se a incentivar o tema, a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) recomenda que práticas de conscientização e educação financeira sejam promovidas pelos países e difundidas para as pessoas, o mais cedo possível, sendo a escola o lugar onde ela deve começar. Define a Educação Financeira como a capacidade que os investidores ou consumidores adquirem para analisar os conceitos, os riscos e oportunidades financeiras, de modo que sejam capazes de fazer escolhas e ter ações que melhoram seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005).

Corroborando com esta concepção, El Khatib (2010, p. 29) conceitua a Educação Financeira como “a habilidade que os indivíduos apresentam em fazer escolhas adequadas ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida”. Para El Khatib (2010), quando as pessoas são instruídas a ser educadas financeiramente, adquirem capacidade de lidar com demandas financeiras do dia a dia ou mesmo com os imprevistos, pois conseguem avaliar as consequências de suas decisões.

Desta maneira, a Educação Financeira também é um conjunto de orientações sobre condutas a serem adotadas para planejar o uso dos recursos financeiros. Sendo assim, requer que sejam revistas práticas do cotidiano, ajustando decisões de investimento e de consumo, a fim de evitar dificuldade financeira, aproveitando melhor o dinheiro e desfrutando de seus benefícios (EL KHATIB, 2010).

Amuri (2017) salienta que lidar com o dinheiro não é uma questão de escolha, pois ele atravessa diversas áreas da vida das pessoas e, sendo uma ferramenta de apoio, é importante entender como essa relação acontece. Por isso, orienta que é preciso identificar se os recursos financeiros que se tem disponíveis estão sendo investidos na direção que se pretende caminhar. Apresenta três facetas que o dinheiro pode assumir: a de entrave, quando a sua falta impede que se realize alguma necessidade ou desejo ou, ainda, quando se torna um objetivo

único, impedindo a pessoa de fazer algo, já que a vontade de acumular acaba influenciando a não realizar; de catapulta, quando serve para impulsionar, potencializando as ações e; de corrimão, quando atua como suporte, seguindo um ritmo natural e que leva a conquistar o que se almeja.

Ao observar os entendimentos trazidos sobre a Educação Financeira, é possível perceber a importância que se tem em desenvolver esse tema na EJA, utilizando-a como estratégia que possibilita explorar vários aspectos da realidade dos alunos, de maneira a aliar conhecimentos teóricos e práticos. Ao reconhecer as possíveis contribuições que os saberes desenvolvidos podem auxiliar em sua vida cotidiana, deduz-se que os jovens e adultos possam se sentir mais motivados para enfrentar as dificuldades que possam ter em relação ao processo ensino-aprendizagem de Matemática e isto favoreça a permanência.

Bail (2002) argumenta que assuntos relacionados à economia, que podem ser vistos na imprensa, no bairro ou na casa do aluno, que estão presentes em análise de preços, questões de emprego ou desemprego, direitos trabalhistas, assim como assuntos sobre saúde, moradia, transporte e custo de vida são essenciais para serem trabalhados com turmas de EJA, no entanto, a escola não costuma utilizar essas abordagens. Salaria que, a Matemática também deve estar voltada a formação de um pensamento crítico, promovendo nos sujeitos oportunidades de analisar e planejar situações, valorizando suas vivências, suas experiências profissionais e sua busca por direitos.

Na concepção de D'Ambrosio (2020), as situações que se relacionam a números e que são produzidas em diferentes contextos fora da escola, como no ambiente familiar, nos meios sociais que envolvem diversão ou atividades laborais, nas informações transmitidas por colegas, se caracteriza como a Etnomatemática do cotidiano. Assim exemplifica:

A utilização do cotidiano das compras para ensinar matemática revela práticas apreendidas fora do ambiente escolar, uma verdadeira etnomatemática do comércio. Um importante componente da etnomatemática é possibilitar uma visão crítica da realidade, utilizando instrumentos de natureza matemática. Análise comparativa de preços, de contas, de orçamento, proporcionam excelente material pedagógico (D'AMBROSIO, 2020, p. 25).

E Fonseca (2012) assim enfatiza:

Colocando no centro da discussão os aspectos culturais, pesquisas e propostas pedagógicas nessa linha, relativizam as pretensas universalidade e neutralidade da Matemática, e exibem sua intencionalidade e susceptibilidade às influências das circunstâncias e das características dos sujeitos que a produzem ou dela fazem uso.

O trabalho pedagógico na EJA estabelece campo fértil de oportunidades e demandas de estudos dos processos de geração, organização e transmissão do conhecimento matemático, considerando-se as influências da cultura e das relações de poder sobre tais processos. Os alunos da EJA, reconhecidos como grupo sociocultural, poderão assumir conscientemente forma e objeto da Matemática que fazem e/ou demandam, tomada a partir da relação que sua comunidade com ela estabelece (FONSECA, 2012, p. 81).

Desta forma, direcionando a uma prática educativa de educação matemática para a EJA, a perspectiva Etnomatemática mostra-se como forte aliada para valorizar o contexto sociocultural dos jovens e adultos. D'Ambrosio (1990) elucida que os distintos grupos sociais apresentam, cada um deles, formas próprias de matematizar, pois as maneiras de manejar seus esquemas lógicos estão relacionados à sua vivência cultural.

Infere-se que, ao dar possibilidade de explorar os saberes prévios dos sujeitos, integrando-os aos conhecimentos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem possam revestir-se de mais sentido. Ao promover conhecimentos que desenvolvam a Educação Financeira contextualizada a situações do dia-a-dia, acredita-se que alunos e professores possam beneficiar-se dos ganhos, seja pela ação pedagógica ou pelas práticas sociais desses educandos da EJA que, no olhar de Arroyo (2017, p. 7) “[...]como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana”.

A seguir, apresentam-se as atividades que foram desenvolvidas, sugerindo-se abordagens que consideram as especificidades do trabalho educativo na EJA, de modo que a realidade e as experiências dos estudantes possam ser exploradas nas aulas.

3 ATIVIDADE 1 - CALCULANDO A RENDA FAMILIAR E A RENDA PER CAPITA



shutterstock.com · 630862526

Figura 1 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/search/similar/648969952>. Acesso em 12 mar. 2002.

3.1 OBJETIVOS

- Levar os educandos a compreenderem o conceito de renda familiar e renda per capita, bem como sua utilidade na vida prática;
- Realizar cálculos com números racionais;
- Explorar o uso da calculadora.

3.2 CONTEÚDOS

- i. Sistema monetário
- ii. Operações com números racionais

3.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) A sua renda ou da sua família é suficiente para suprir as necessidades básicas de sobrevivência?
- b) Vocês já ouviram falar em renda familiar e renda per capita?

- c) Você tem acesso a algum programa social do Governo? Qual?
- d) Foi muito difícil conseguir o acesso para receber esse auxílio? O benefício contribui bastante com a organização financeira da sua família?

3.4 PARA SABER

Renda familiar e Renda per capita

Renda familiar é a somatória da renda bruta mensal (sem contar os descontos) de todos os moradores da mesma casa. Todas as receitas (ganhos) entram no cálculo da renda familiar, independente da fonte.

Renda per capita ou renda por pessoa é o resultado da renda bruta mensal dividido pela quantidade de pessoas que moram na residência.

É importante saber o que é renda familiar, pois esse conhecimento ajuda a controlar melhor os custos de cada pessoa, auxilia nos planejamentos e investimentos e possibilita que se usufrua de programas ofertados pelo Governo Federal.

Disponível em: <https://g2rempreendimentos.com.br/blog/o-que-e-renda-familiar/>
Acesso em 01.out.2021.

3.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Renda per capita (Tempo: 4'48"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZGFiWnTEEzw>. Acesso em 07 out. 2021.

Texto explicativo - Renda familiar. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Renda_familiar. Acesso em 07 out. 2021.

Tabela que relaciona a renda familiar às classes econômicas. Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>. Acesso em 07 out. 2021.

Explica sobre a classificação das classes sociais no Brasil. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/colunas/econoweb/2020/09/25/classe-a-b-ou-c.htm>. Acesso em 02 out. 2021.

Agência do IBGE divulga rendimento domiciliar per capita 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30129-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2020>. Acesso em 07 out. 2021.

Reportagem mostra que a rendimento domiciliar sofreu queda no ano de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/02/26/renda-domiciliar-per-capita-foi-de-r-1380-em-2020-diz-ibge.ghtml>. Acesso em 07 out. 2021.

Portal do Governo Federal que traz informações sobre benefícios aos cidadãos. Disponível em: <https://www.portaltransparencia.gov.br/entenda-a-gestao-publica/beneficios-ao-cidadao>. Acesso em 07 out. 2021.

3.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Em aula anterior, solicitar que os alunos tragam para a próxima aula, informações sobre os rendimentos mensais das pessoas que moram em sua casa. Providenciar ou solicitar uma calculadora para cada aluno, para que possam explorar o uso desse recurso.

As atividades devem ser realizadas individualmente, de modo que cada estudante possa manter em sigilo as informações de sua renda ou de sua família, evitando constrangimentos e a possibilidade de se recusarem a fazer as tarefas. Mas, é necessário que o docente crie um clima favorável para que os estudantes participem e exponham suas experiências, de modo que essas informações sejam valorizadas no decorrer da aula.

Ainda é importante que fique claro aos alunos a necessidade de tomar conhecimento de sua real situação financeira ou de sua família, pois é a partir desse reconhecimento que se inicia o processo de educação financeira, bem como as transformações visando à conscientização no uso do dinheiro.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos e o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

3.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

No seu caderno, relacione a renda bruta mensal de todos os membros de sua casa e, em seguida, realize a soma (utilizando a calculadora), para determinar a renda familiar.

Membro da Família	Renda
Total da Renda Bruta Mensal	R\$

TAREFA 2

Conhecendo a renda familiar, agora calcule a renda per capita, dividindo o resultado obtido na TAREFA 1 pelo número de pessoas que moram na residência.

$$\text{Renda per capita} = \frac{\text{Renda familiar}}{\text{Número de pessoas que moram na residência}}$$

TAREFA 3

Utilizando ainda o resultado obtido na TAREFA 1, determine o valor de quantos salários mínimos corresponde a sua renda familiar.

$$\text{Quantidade de salários mínimos} = \frac{\text{Renda familiar}}{\text{Valor do salário mínimo atual}}$$

Dica: Explique aos alunos que existem classificações das classes econômicas, em que se utiliza a quantidade de salários mínimos que uma família ganha para entender em qual das classes sociais ela se enquadra (A, B, C, D, E).

Fique por Dentro!!!

Cadastro Único

É um conjunto de informações sobre as famílias brasileiras em situação de pobreza e extrema pobreza.

Essas informações são utilizadas pelo Governo Federal, pelos Estados e pelos municípios para implementação de políticas públicas capazes de promover a melhoria da vida dessas famílias.

Quem deve estar inscrito no Cadastro Único

Devem estar cadastradas as famílias de baixa renda:

- Que ganham até meio salário mínimo por pessoa; ou
- Que ganham até 3 salários mínimos de renda mensal total.

Diversos programas e benefícios sociais do Governo Federal, dos Estados e Municípios utilizam o Cadastro Único como base para seleção das famílias.

Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/servicos/cadastro-unico/Paginas/default.aspx>. Acesso em 10 out. 2021.

Dica: Comente com os alunos sobre o Cadastro Único, pois está associado a renda familiar e per capita. É um mecanismo que facilita o acesso aos benefícios sociais ofertados pelos governos, sendo uma informação que pode auxiliar muito os educandos da EJA.

TAREFA 4

Com base nos conhecimentos que você adquiriu sobre renda por pessoa e renda familiar e, tendo conhecimento do dinheiro que se tem disponível para manter sua vida pessoal e/ou familiar, pense e liste algumas soluções possíveis de serem realizadas, para que se aumente os rendimentos, com o intuito de conquistar algo que se almeja.

Ex: Diminuir os gastos com...
Desenvolver um trabalho extra (venda de produtos em catálogo, fazer algum produto para vender...)

Dica: É necessário ficar claro ao aluno que, para superar a condição financeira em que se encontra, deve-se gastar menos do que se ganha ou aumentar seus rendimentos. Isso facilitará a dar passos em direção a concretizar sonhos como o investimento em um bem móvel ou imóvel, a realização de um curso, entre outros.

4 ATIVIDADE 2 - EXPLORANDO PREÇOS DE ITENS BÁSICOS



Figura 2 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/house-hat-graduation-model-on-money-1537831001>. Acesso em 12 mar. 2022.

4.1 OBJETIVOS

- Possibilitar que os educandos reflitam os preços de produtos comercializados em mercados de sua comunidade;
- Compreender os impactos financeiros que os produtos de alimentação e higiene tem sobre a renda mensal.
- Provocar reflexões sobre como se relacionam o dinheiro e o consumo no cotidiano das pessoas.
- Verificar o uso dos números racionais (representações decimais) em atividades financeiras do dia a dia;
- Explorar o uso da calculadora

4.2 CONTEÚDOS

- i. Sistema monetário
- ii. Operações com números racionais

iii. Porcentagem

4.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Para que serve o dinheiro na sociedade? E na sua vida, como você percebe a função do dinheiro?
- b) Os preços dos produtos parecem justos, comparados com o salário mínimo? Por quê?
- c) Com que frequência sua família costuma fazer as compras dos utensílios básicos (semanal, quinzenal, mensal)? Por quê?
- d) E vocês costumam observar se há diferenças nos preços dos produtos, entre uma compra e outra?
- e) Alguém aqui faz pesquisa de preços antes de comprar?
- f) Como é a sua organização para ir fazer as compras: você faz uma lista, leva uma calculadora, vai anotando e somando?...

4.4 PARA SABER

Como surgiu o dinheiro?

Ao longo da história o dinheiro passou por muitas mudanças. No início da civilização, o comércio funcionava na forma de troca de mercadorias (escambo). No século VII a. C. surgiram, então, as moedas, feitas de ouro e prata.

Com o surgimento dos bancos, eles assumiram a função de emitir as moedas de papel. Atualmente, quase todos os países possuem bancos centrais e são os governos que controlam a emissão de cédulas de dinheiro, para evitar falsificações.

Hoje, além do dinheiro em cédulas impressas pelo Governo, o comércio utiliza outros mecanismos financeiros (cheque, cartão de débito ou crédito...). Esses meios servem para tornar mais práticas e seguras as transações comerciais.

Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/como-surgiu-dinheiro.htm> . Acesso em 01 out. 2021.

4.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Preços dos alimentos básicos aumentam durante a pandemia (Tempo: 5'14"). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nl5_qQ_MrdE. Acesso em 20 out. 2021.

Vídeo: Preço da cesta básica sobe acima da inflação (Tempo: 4'22"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aqodiYPO1Ic>. Acesso em 26 out. 2021.

Série Educativa do Banco Central - O que é dinheiro? https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/Cadernos_BC-Serie_Educativa_para_crianças/dinheiro.pdf

Reportagem que cita o aumento do preço da cesta básica no Brasil: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/09/08/cesta-basica-ja-consome-ate-65percent-do-salario-minimo-mostra-dieese.ghtml>

Custo da cesta básica em agosto de 2021 – cálculos apresentados pelo Dieese: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2021/202108cestabasica.pdf>

4.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Providenciar folhetos de mercados da comunidade, que tragam preços de utensílios básicos (relacionados a alimentação e higiene).

A turma pode ser dividida em grupos de dois ou três estudantes, favorecendo a interação. Devem observar os preços dos produtos presentes nos folhetos e trocar ideias sobre suas percepções, expondo também para toda a turma.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos e o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

4.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Compare os folhetos de diferentes mercados, observe se encontra produtos semelhantes com diferenças de preços. Relacione-os no caderno, indicando o produto, o peso, a marca e o valor.

Produto	Peso	Marca	Valor

Dica: Após relacionar os itens no caderno, oriente os alunos a realizarem comparações, calculando as diferenças de preços (utilizando calculadora); discutir se vale ou não a pena comparar os preços antes de comprar. É importante também que se atentem ao peso dos produtos e a marca, pois essas características também incidem nas diferenças de valores.

TAREFA 2

Faça no caderno (ou utilizando outro recurso), uma lista de compras para a família, para suprir um período de 15 dias.

Produto	Quantidade	Valor unitário	Valor total
Total	xxxxxxxxx	xxxxxxxxxxx	R\$

TAREFA 3

Considerando o resultado da TAREFA 2, calcule a porcentagem que representa o total da lista de compras em relação ao salário mínimo.

$$\frac{\text{total da lista de compras}}{\text{valor do salário mínimo}} \times 100 = X\%$$

Dica: Comente com os alunos que a compra relacionada representa X% do salário mínimo. Isso é pouco, é muito? Instigue os alunos a compartilhar com os demais o que pensam.

E se fosse em relação à sua renda familiar, que porcentagem seria?

$$\frac{\text{total da lista de compras}}{\text{renda familiar}} \times 100 = Y\%$$

TAREFA 4

Referindo-se, agora, ao **gás de cozinha**, que também é um item essencial, responda:

- No comércio que você costuma comprar, qual é o preço deste produto?
- Que porcentagem do salário mínimo esse valor representa?

$$\frac{\text{valor do botijão de gás}}{\text{valor do salário mínimo}} \times 100 = W\%$$

- Que porcentagem em relação à sua renda familiar, o valor do gás representa?

$$\frac{\text{valor do botijão de gás}}{\text{renda familiar}} \times 100 = Z\%$$

5 ATIVIDADE 3 - EXAMINANDO O PREÇO DOS COMBUSTÍVEIS



shutterstock.com · 2111340575

Figura 3 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/oil-price-rising-concept-gasoline-yellow-2111340575>. Acesso em 12 mar. 2022.

5.1 OBJETIVOS

- Entender que a variação dos preços dos combustíveis afeta os valores de outros produtos;
- Discutir a necessidade dos combustíveis para a sociedade, bem como os impactos ambientais que pode provocar;
- Examinar e comparar os preços dos combustíveis praticados nos postos do município;
- Relacionar os conteúdos matemáticos com as práticas cotidianas referentes ao uso dos combustíveis.
- Explorar o uso da calculadora

5.2 CONTEÚDOS

- i. Equação de 1º grau
- ii. Função de 1º grau
- iii. Sistema cartesiano

- iv. Gráfico da função de 1º grau
- v. Números decimais
- vi. Porcentagem

5.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Os diferentes tipos de combustíveis possuem preços diferentes? Por quê?
- b) Que matérias-primas são utilizadas para a produção dos combustíveis?
- c) A exploração de recursos não renováveis como o petróleo, o gás natural e carvão mineral agridem o meio ambiente?
- d) Que ações precisam ser tomadas para que os danos ambientais sejam minimizados? E os biocombustíveis, já ouviram falar sobre eles? O etanol (álcool) é um tipo de biocombustível?
- e) A variação nos preços dos combustíveis pode afetar os valores de outros produtos? O que pensam a respeito disso?
- f) Você ou sua família possui algum veículo? Que tipo de combustível ele utiliza?

5.4 PARA SABER

Combustíveis

O combustível é caracterizado por ser qualquer substância que, ao reagir com o oxigênio, produz calor, gases ou chamas. A energia liberada durante esse processo é de fundamental importância para as atividades humanas e, principalmente, para a produção industrial, pois grande parte das máquinas funciona a partir de energia combustível.

Várias substâncias podem ser utilizadas na fabricação de combustível, sendo os de origem fóssil os mais populares (petróleo, carvão e gás natural). Porém, a necessidade de desenvolver alternativas que possam substituir, gradativamente, os combustíveis de origem fóssil, impulsionou as pesquisas para a obtenção de biocombustível.

A cana-de-açúcar, os resíduos agropecuários, o dendê, plantas oleaginosas e a biomassa florestal são as principais matérias-primas na produção do biocombustível, que é um dos menos agressivos ao meio ambiente, pois a emissão de gases poluentes é praticamente nula.

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/combustiveis.htm>. Acesso em 22 out. 2021.

5.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Alta da gasolina impacta no bolso dos brasileiros (Tempo: 4'34"). <https://www.youtube.com/watch?v=u156wZZRVBs>

Vídeo: 4 motivos para disparada no preço dos combustíveis no Brasil (Tempo: 7'52"). <https://www.youtube.com/watch?v=BXHiv9iEE10>

Combustíveis fósseis. <https://escolakids.uol.com.br/geografia/combustiveis-fos-seis.htm>

O que são combustíveis? <https://www.epe.gov.br/pt/abcdenergia/o-que-sao-combustiveis>

Biocombustíveis <https://www.epe.gov.br/pt/areas-de-atuacao/petroleo-gas-e-bio-combustiveis/biocombust%C3%ADveis>

Brasil avança no setor de biocombustíveis <https://www.gov.br/pt-br/noticias/energia-minerais-e-combustiveis/2021/07/brasil-avanca-no-setor-de-biocombustiveis#:~:text=Os%20biocombust%C3%ADveis%20s%C3%A3o%20derivados%20de,%C3%ADndice%20de%20emiss%C3%A3o%20de%20poluentes.>

Etanol ou gasolina: quando vale a pena abastecer com cada combustível? <https://www.cnnbrasil.com.br/business/etanol-ou-gasolina-quando-vale-a-pena-abastecer-com-cada-combustivel/>

5.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Em aula anterior, solicitar que os alunos tragam para a próxima aula as informações de preços dos combustíveis praticados nos postos do município. Sugira que tirem fotos da tabela de preços dos postos e levem para a aula. (É importante que o professor também tenha essas informações dos preços, para o caso de nenhum aluno levar).

A turma pode ser dividida em grupos de dois ou três estudantes, favorecendo a interação. Devem observar os preços dos combustíveis, de acordo com as informações que pesquisaram e compartilhar as informações com toda a turma.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

5.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

a) Qual é o preço dos combustíveis nos postos de nossa cidade?

TIPO DE COMBUSTÍVEL	POSTO 1	POSTO 2	POSTO 3	...
Etanol (álcool)				
Gasolina				
Diesel				

b) Há diferenças de preços de um posto para outro? E a variação de preços de cada tipo de combustível, o que se observa?

Dica: Aproveite para retomar com os alunos a leitura dos números decimais, visto que os postos de combustíveis costumam utilizar mais do que uma casa decimal para divulgar os preços.

c) Há variações nos modelos de veículos flex (que podem ser abastecidos com gasolina ou etanol) com relação ao índice para ser utilizado no cálculo para identificar a vantagem de se abastecer com gasolina ou álcool. Supondo que você possua um automóvel flex e que, para o etanol ser mais vantajoso do que a gasolina, o preço do litro do álcool tem que custar até 70% do valor do litro da gasolina. Nesta situação, dos preços que foram pesquisados, escolha os valores praticados por um posto e determine qual dos dois combustíveis seria mais vantajoso utilizar?

$$\frac{\text{valor do litro de etanol}}{\text{valor do litro de gasolina}} \times 100 = X\%$$

Dica: Na situação apresentada acima, é vantagem utilizar o etanol se o cálculo resultar em até 70%. É interessante enfatizar aos alunos que esta é uma análise do ponto de vista financeiro, mas também há a necessidade de considerarmos outros aspectos como, por exemplo, as agressões ambientais que cada tipo de combustível pode ocasionar.

TAREFA 2

Escolha um tipo de combustível e valor do litro e construa uma tabela relacionando a quantidade de litros e o preço a pagar.

x (Quantidade de litros de combustível: gasolina, etanol, diesel)	y (Preço a pagar)
1	R\$...
2	R\$...
...	R\$...
10	R\$...

TAREFA 3

- a) Determine a equação que permite calcular o preço **y** a pagar, quando se abastece **x** litros de combustível.

$$y = (\text{preço do litro}) \cdot x$$

Dica: Explique aos alunos que as variáveis **x** e **y** se relacionam, de modo que a quantidade de litros abastecidos interfere no valor a pagar. Essa relação estabelecida entre as duas variáveis é o que chamamos de Função. Pode-se aprofundar esses conceitos de correspondência, utilizando um diagrama de flechas, demonstrando os dados da tabela construída na TAREFA 2.

- b) Utilizando a equação encontrada, determine o preço a pagar quando se abastece 25 litros de combustível.

$$y = (\text{preço do litro}) \cdot 25$$

- c) Suponhamos que você fosse abastecer seu veículo e solicitasse que colocassem R\$100,00 de (gasolina, álcool ou diesel). Com que quantidade (em litros), seu veículo seria abastecido?

$$\frac{100,00}{\text{preço do combustível por litro}} = Q \text{ litros}$$

TAREFA 4

Construa um gráfico para representar o consumo de combustível, de acordo com os dados da tabela construída na TAREFA 2.

Dica: Introduza ou retome com os alunos a construção do plano cartesiano. Estabeleça que a quantidade de litros representa o eixo **x** e o preço a pagar o eixo **y**,

demonstrando que a representação gráfica resulta em uma reta, caracterizando uma Função de 1º grau ou Função afim.

6 ATIVIDADE 4 – CONSTRUINDO O ORÇAMENTO DOMÉSTICO



Figura 4 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/education-student-loan-financial-aid-scholarship-1175303617>. Acesso em 12 mar. 2022.

6.1 OBJETIVOS

- Entender o que é um orçamento familiar e sua importância para o controle das despesas;
- Construir o orçamento familiar a partir das informações da realidade de cada um;
- Apresentar estimativas sobre os gastos familiares, estabelecendo comparações com o salário mínimo e a renda familiar;
- Refletir a importância dos conhecimentos matemáticos para a organização de situações do cotidiano.

6.2 CONTEÚDOS

- i. Operações com números racionais
- ii. Sistema Monetário
- iii. Porcentagem

6.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Vocês sabem o que é um orçamento doméstico? Costumam ter a prática de anotar as despesas e receitas mensais?
- b) É saudável gastar mais do que se ganha? E o que é preciso realizar para que se mantenha a saúde financeira?
- c) Com relação ao consumo, você considera que consome de modo consciente? Como a questão do consumo é tratada em sua família?

6.4 PARA SABER

Orçamento Doméstico

O orçamento doméstico pode ser definido como um planejamento utilizado para manter as finanças da casa em dia. De um modo geral, a ferramenta trata-se de um registro de todas as receitas da família, ou seja, todos os recursos que entram (ganhos) e saem (gastos). Também conhecido como orçamento familiar, esse recurso permite que as pessoas mantenham uma vida financeira organizada, com redução de gastos e muita economia.

Programar o orçamento doméstico não é tão complicado como parece, mas é preciso ter muita atenção ou o planejamento pode dar errado. Geralmente, as pessoas fazem uma planilha onde constam as informações sobre as receitas e gastos fixos, e esquecem de inserir os valores das despesas que são variáveis, como o dinheiro que é gasto com roupas, uma saída para o shopping, cinema, salão de beleza e tantos outros. Então, para que o orçamento da família não fique no vermelho no final do mês é preciso considerar todos os gastos.

Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/educacao-financeira/orcamento-domestico> . Acesso em 06.out. 2021.

6.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Como construir um orçamento pessoal e familiar/ Resignificando o dinheiro em sua vida (Tempo: 5'57"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xXn7BtqpaD0>. Acesso em 25 out. 2021.

Como organizar o orçamento familiar e definir prioridades. <https://focanodineiro.neon.com.br/controle-financeiro/como-organizar-orcamento-familiar#como-organizar>

A importância do orçamento familiar para a boa saúde financeira <https://www.mehortaxa.com.br/entenda-o-credito/a-importancia-de-rever-o-orcamento-fami>

[liar?n.maxconv.DSA.e_Top&gclid=CjwKCAjwh5qLBhALEiwAiods-
xWG89_FjDfUxsQmoDe9EAiAHQemV6O7JTBCegyhCUcCGdcE1_m3bxoCY-
yEQAvD_BwE](https://www.bcb.gov.br/cidada-
niafinanceira/cidadania_como_orcamento)

Como eu faço um orçamento pessoal ou familiar [https://www.bcb.gov.br/cidada-
niafinanceira/cidadania_como_orcamento](https://www.bcb.gov.br/cidada-
niafinanceira/cidadania_como_orcamento)

Pesquisa Nacional de Cesta Básica de Alimentos. Disponível em: [https://www.di-
eese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasica202101.html](https://www.di-
eese.org.br/analisecestabasica/analiseCestaBasica202101.html). Acesso em 16
out. 2021.

6.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Solicitar em aula anterior que os alunos tragam de suas casas faturas ou informações anotadas que possam representar todas as despesas domésticas do mês de referência do orçamento.

Providenciar folhas impressas com planilhas que sirvam de base para direcionar as tarefas (modelo das TAREFAS 1 e 2). Também pode-se orientar a construção no caderno.

Com relação a forma de organização da sala, é interessante que se observe a maneira que os alunos preferem se dispor (individual ou em grupo), pois, por se tratar de uma atividade que envolve dados que estão relacionados à sua rotina pessoal ou familiar, há aqueles que podem se sentir constrangidos em compartilhar com colegas tais informações.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

6.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Construir um orçamento doméstico

(Ver exemplo na próxima página)

ORÇAMENTO DOMÉSTICO	
Mês de referência: _____	
RECEITAS (ENTRADAS)	VALOR
TOTAL DAS RECEITAS	R\$
DESPESAS (SAÍDAS)	VALOR
TOTAL DAS DESPESAS	R\$
SALDO DO ORÇAMENTO MENSAL	(Total das Receitas – Total das Despesas)

Dica: Explicar que nas Receitas devem ser relacionados todos os ganhos (pessoal ou familiar), com seus respectivos valores. Nas Despesas devem ser citados todos os gastos (fixos e variáveis). Observar se o Saldo Líquido vai resultar em valor positivo ou negativo. É preciso ficar claro ao aluno que, para uma boa saúde financeira, nunca se deve gastar mais do que se ganha. Caso os gastos sejam maiores, será necessário pensar em soluções, cortando gastos.

TAREFA 2

Das despesas que foram relacionadas em seu orçamento, separe-as de acordo com o grupo com que ela melhor se identifica:

Despesas Fixas Obrigatórias (não é possível eliminar e nem reduzir)	Despesas Variáveis Obrigatórias (não é possível eliminar, mas é possível reduzir)	Despesas Fixas Não-obrigatórias (são possíveis de eliminar, mas não há como reduzir)	Despesas Variáveis Não-obrigatórias (que são possíveis de reduzir ou eliminar)
(Ex: aluguel, IPVA, IPTU...)	(Ex: alimentação, água, energia...)	(Ex: Plano de saúde, seguro do carro...)	(Ex: Presentes, celular, serviços de beleza...)

Dica: Ao ter uma ideia do grupo que cada despesa se enquadra, o aluno terá condições de visualizar as despesas que poderá reduzir de seu orçamento doméstico. Dialogue com eles sobre isso.

TAREFA 3

- a) Observando seu orçamento doméstico, qual das despesas apresenta valor mais alto? Que percentual das Receitas esse valor representa?

$$\frac{\text{valor da maior despesa}}{\text{total das Receitas}} \times 100 = X\%$$

- b) Agora, escolha uma outra despesa do seu orçamento e calcule a porcentagem que ela representa do total das Receitas.

$$\frac{\text{valor da despesa escolhida}}{\text{total das Receitas}} \times 100 = X\%$$

TAREFA 4

Se considerarmos as despesas relacionadas à alimentação que sua família consome, que porcentagem do salário mínimo ela representa?

$$\frac{\text{Despesas com alimentação}}{\text{valor do salário mínimo}} \times 100 = X\%$$

Dica: Explique que, no Brasil, o órgão responsável pelo cálculo da cesta básica é o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). Eles pesquisam, fazem cálculos e realizam comparações, em relação ao valor do salário mínimo, para apresentar os preços que se referem a cesta básica, em diferentes regiões do país. Lidam com apurações que apresentam, por exemplo, projeções de quanto deveria ser o salário mínimo para a manutenção de uma família, considerando os índices de inflação do país, além de cálculos que relacionam as horas de trabalho necessárias para se ter condições de pagar por uma cesta básica.

É interessante que os educandos adquiram noções de que existem instituições responsáveis por realizarem pesquisas e apresentarem dados numéricos que auxiliam na compreensão de muitas questões que interferem na organização da sociedade. São exemplos de aplicações da Matemática presentes em nosso cotidiano.

7 ATIVIDADE 5 - ANALISANDO A FATURA DE ÁGUA



Figura 5 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/flowing-tap-water-piggy-bank-standing-1859208133>. Acesso em 12 mar. 2022.

7.1 OBJETIVOS

- Analisar as informações trazidas na fatura de água
- Compreender que o consumo de água está diretamente relacionado ao valor a ser pago na fatura, gerando impacto no orçamento doméstico.
- Discutir sobre a importância do consumo consciente da água e de outros recursos.

7.2 CONTEÚDOS

- i. Tabelas e gráficos
- ii. Medidas de tendência central
- iii. Unidades de medidas
- iv. Volume do cubo
- v. Regra de três
- vi. Números racionais
- vii. Porcentagem

7.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Quando você está consumindo água, costuma pensar no impacto que isso gera ao meio ambiente?
- b) Você pensa na água como um recurso finito ou infinito? Já ouviu falar nas regiões e pessoas de nosso país que sofrem com escassez de água?
- c) Como podemos melhorar nossa relação com a água?
- d) Já ouviram falar em consumo consciente? No caso do uso da água, o consumo consciente também é importante?

7.4 PARA SABER

Os princípios do consumo consciente

O consumo consciente é um modo de vida onde a responsabilidade com o meio ambiente é valorizada como forma de preservar e manter um ambiente saudável e um desenvolvimento sustentável.

Pensando nisso, o Instituto Akatu, que trabalha pela conscientização e mobilização da sociedade para o tema, disponibilizou 12 princípios do consumo consciente, que são apresentados a seguir:

- 01- Planeje suas compras;
- 02- Avalie os impactos de seu consumo;
- 03- Consuma apenas o necessário;
- 04- Reutilize produtos e embalagens;
- 05- Separe seu lixo;
- 06- Use crédito consciente;
- 07- Conheça e valorize as práticas de responsabilidade social das empresas;
- 08- Não compre produtos piratas ou contrabandeados;
- 09- Contribua para a melhoria de produtos e serviços;
- 10- Divulgue o consumo consciente;
- 11- Cobre dos políticos;
- 12- Reflita sobre seus valores.

Com essas pequenas atitudes, podemos levar um estilo de vida mais simples, menos consumista e que, conseqüentemente, gera menos impactos negativos ao meio ambiente.

Disponível em: <https://www.trilhoambiental.org/post/a-importancia-do-consumo-consciente>. Acesso em 16. out. 2021.

7.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: O uso racional da água (Tempo: 4'49"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JtshF-n-mis>. Acesso em 23 out. 2021.

Vídeo: Poluição Hídrica (Tempo: 5'14"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DvAVkS3BdhE>. Acesso em: 15 out. 2021.

Vídeo: Consumo Responsável (Tempo: 3'25"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KIV3ASpM19M>. Acesso em: 15 out. 2021.

Akatu – Por um consumo consciente – traz informações e dicas sobre uso e consumo consciente da água. <https://akatu.org.br/agua-consumo-consciente/>

Diário da crise hídrica. Disponível em: https://ecoa.org.br/diario-da-crise-hidrica/?gclid=EAAlaQobChMijPv4_Nvg8wIVhoWRCh2Q7gwUEAAYAyAAEgl-hWfD_BwE. Acesso em 23 out. 2021.

Sobre o trabalho da ONU para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 15 out. 2021.

7.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Solicitar em aula anterior que os alunos tragam para a aula uma conta de água, de preferência, do mês atual.

Organizar a sala em um grande círculo, de modo a favorecer o diálogo direcionado pelas questões a refletir. Instigar para que todos os estudantes deem sua opinião sobre os assuntos abordados.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

7.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Responda no caderno:

- a) Qual é a unidade de medida utilizada para marcar o consumo da água?
- b) Que quantidade, em litros, representa 1 metro cúbico?

Dica: Explique aos alunos que, quando nos referimos ao metro cúbico, podemos pensar em um cubo, em que a aresta tem medida 1m. Introduza ou retome o conceito de volume de um cubo.

- c) Neste mês, quantos metros cúbicos sua família consumiu? Que quantidade representa em litros?

m^3	litros
1	1000
...	X

Dica: Esclareça aos alunos que $1m^3$ corresponde a 1000 litros. Relacione essas unidades de medida, construindo uma regra de três para calcular a quantidade de litros de água indicada nas faturas.

- d) No talão de água, observamos que é possível ver discriminado o valor da Água e o valor do Esgoto (quando a residência possui este serviço). Utilizando uma calculadora, verifique qual a porcentagem do esgoto em relação ao valor da água.

$$\frac{\text{valor do esgoto}}{\text{valor da água}} \times 100 = X\%$$

- e) Há cobrança de impostos? Qual é o valor?
 f) Observando o histórico de consumo, calcule a média de consumo dos últimos seis meses

Soma-se os seis valores e divide por 6

- g) Qual é o valor dos últimos seis meses de consumo que representa a moda

Valor que mais se repete

- h) Qual é a mediana do consumo dos seis meses observados?

Organizar os dados em ordem crescente ou decrescente e considerar o valor central. No caso de dois termos centrais, calcular a média desses dois valores.

TAREFA 2

- a) Observando o histórico de consumo, construa uma tabela relacionando os seis últimos meses de consumo de água com suas respectivas quantidades.

MÊS	CONSUMO m^3

Dica: É importante que fique claro aos alunos que a falta de consumo consciente faz acentuar negativamente os impactos ambientais e, financeiramente, os gastos são muito maiores quando se consome sem pensar em economia. Por isso, é tão necessário adquirir hábitos que educam nosso modo de consumo, aderindo a atitudes mais responsáveis e sustentáveis.

b) Construa um gráfico de colunas representando os dados da tabela anterior.

Dica: Comente com os alunos sobre os diferentes tipos de gráficos que existem. No gráfico de colunas sugerido na tarefa, o eixo horizontal, pode-se nomear como **meses de referência** e o eixo vertical como a **quantidade de consumo em m^3** .

8 ATIVIDADE 6 - AVERIGUANDO A FATURA DE ENERGIA ELÉTRICA



Figura 6 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/3d-isometric-flat-vector-conceptual-illustration-2021563109>. Acesso em 12 mar. 2022.

8.1 OBJETIVOS

- Averiguar as informações trazidas na fatura de energia elétrica;
- Compreender que o consumo de energia está diretamente relacionado ao valor a ser pago na fatura, gerando impacto no orçamento doméstico.
- Comentar sobre as fontes de energia do Brasil e a importância de adotar práticas de economia, levando em conta as questões financeiras e ambientais.
- Fazer uso da calculadora, entendendo que este recurso é facilitador dos conhecimentos matemáticos que o aluno já possui.

8.2 CONTEÚDOS

- i. Cálculo de média
- ii. Unidade de medida
- iii. Operações com números racionais
- iv. Porcentagem

8.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Quando você está consumindo luz, costuma pensar em como essa energia é produzida? A produção de energia pode causar agressões ao meio ambiente?
- b) Você sabe qual a principal fonte que o Brasil utiliza para produzir energia? E outros tipos de fontes? Quais causam menos impactos no meio ambiente?
- c) Como podemos otimizar nosso consumo de energia elétrica?

8.4 PARA SABER

Principais fontes de energia e seus impactos ambientais

Energia fóssil

Este tipo de energia é produzido a partir do petróleo, carvão e gás natural, sendo que os impactos ambientais causados pelas fontes de energia baseadas em fóssil estão dentre os mais preocupantes — uma vez que além de serem as principais responsáveis pelo efeito estufa e causam poluição atmosférica devido aos gases produzidos na combustão.

Energia hidráulica

Como o nome indica, este tipo de energia é produzido por meio da força mecânica promovida pela movimentação de turbinas pela força da água. Trata-se da principal matriz energética do Brasil, uma vez que existem diversas usinas hidrelétricas instaladas nos rios que compõem a maior rede hídrica do mundo.

Apesar de não causar impactos depois de instalada, na fase da construção os impactos ambientais causados pelas fontes de energia hidráulica são significativos, uma vez que exigem alagamento de grandes áreas para a construção dos reservatórios, levando a alterações na paisagem. Em alguns casos, também causam impactos sociais, levando à remoção de comunidades ribeirinhas.

Energia nuclear

Os impactos ambientais causados pelas fontes de energia nuclear são os que mais preocupam os ambientalistas. Isso porque os resíduos produzidos pela energia nuclear são altamente contaminantes, tanto para o meio ambiente quanto para o homem, e ainda não existe nenhuma alternativa de descarte 100% segura. Além disso, as usinas nucleares estão sujeitas a acidentes como os famosos casos ocorridos em Chernobyl e, mais recentemente, em Fukushima.

Biomassa

A energia da biomassa começou a ser usada apenas recentemente, mas altamente promissora, pois os impactos ambientais das fontes de energia de biomassa não causam efeito estufa e as áreas utilizadas para a plantação de cana e lenha (as principais matérias envolvidas em sua produção) podem receber novos plantios.

Energias limpas e permanentes

Essas são as energias mais renováveis produzidas atualmente, pois são produzidas a partir da luz solar, vento, calor geotérmico e movimento das ondas — ou

seja, os únicos impactos ambientais dessas fontes de energia são a alteração de paisagem e o desmatamento de pequenas áreas para a instalação de turbinas eólicas e painéis solares.

Vale ressaltar que a energia eólica, produzida a partir da força do vento, é responsável pela produção de grande parte da energia de países como a Alemanha e Espanha, o mesmo ocorre com a energia solar, chamada de fotovoltaica. No Brasil, apesar de seu grande potencial para a produção de energias limpas permanentes, as iniciativas ainda são tímidas, especialmente devido ao alto custo.

Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/saiba-quais-sao-os-principais-impactos-ambientais-causados-pelas-fontes-de-energia/>
Acesso em 17 out. 2021.

8.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Fontes de energia – Toda Matéria. (Tempo: 7'06"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9VGiKHKX3wA> Acesso em 17 out. 2021.

Vídeo: Como funciona uma usina hidrelétrica? (Tempo: 3'27"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYYmP0PXxc4> Acesso em 17 out. 2021.

Vídeo: Momento Ambiental – energia e seus impactos na natureza. (Tempo: 4'30"). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vFFjm_9nfE0 Acesso em 17 out. 2021.

Impactos ambientais causados pelas fontes de energia. Disponível em: <https://origoenergia.com.br/blog/impactos-ambientais-causados-pelas-fontes-de-energia>. Acesso em 17 out. 2021.

Akatu – Por um consumo consciente – traz informações e dicas sobre uso e consumo consciente da energia elétrica. <https://akatu.org.br/energia-consumo-consciente/>

Consumo consciente: cartilha do Ministério de Minas e Energia traz principais orientações para economia de energia. https://www.gov.br/mme/pt-br/assuntos/noticias/copy_of_Cartilhadoconsumidordeenergiaconsciente.pdf

Manual de consumo consciente de energia. <https://www.neoenergia.com/pt-br/sustentabilidade/eficiencia-energetica/Documents/Manual-Consumo-Consciente.pdf>

8.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Solicitar em aula anterior que os alunos tragam para a aula uma conta de energia elétrica, de preferência, do mês atual.

Organizar a sala em um grande círculo, ou mesmo em duplas ou trios, de modo a favorecer o diálogo direcionado pelas questões a refletir. Instigar para que

os estudantes compartilhem suas opiniões sobre os assuntos abordados. Valorize os conhecimentos que os estudantes têm sobre o tema.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

8.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Fique por Dentro!!!

O consumo de energia elétrica é obtido a partir da multiplicação da potência elétrica, em quilowatts (kW) pelo tempo de utilização da carga, em horas. Essa multiplicação resultará em um número que terá, como unidade de medida, o quilowatt hora, representado por **kWh**.

Responda no caderno:

- Neste mês, quantos kWh foram consumidos em sua residência?
- Qual é a média de consumo diário?

$$\text{Média de consumo diário} = \frac{\text{total de kWh consumidos no mês}}{\text{total de dias}}$$

- Dos produtos que consomem energia elétrica na sua casa, cite os três que você acha que consomem mais energia.

Dica: Estabeleça uma discussão sobre os aparelhos que podem consumir mais energia elétrica: ar condicionado, geladeira, chuveiro elétrico, televisão.... Fale sobre a necessidade de se criar hábitos de economia. Os aparelhos elétricos mais novos costumam ter uma eficiência energética melhor, mas isso deve ser observado no momento de se comprar um eletrodoméstico (existe uma tabela de cores, que classificam os equipamentos em categorias de A a E, variando do A como sendo os mais econômicos e E os menos econômicos).

- Procure na fatura, o valor do imposto cobrado sobre a energia elétrica consumida (valor do ICMS)
- Que porcentagem representa a alíquota de ICMS sobre o valor da energia consumida?

$$\frac{\text{Valor do ICMS}}{\text{Valor da energia elétrica consumida}} \times 100 = X\%$$

Dica: Reflita com os alunos sobre a cobrança de impostos: o que pensam sobre isso? Qual o destino do dinheiro dos impostos? Ele é bem utilizado? Que outros impostos pagamos?...

- f) Oralmente, faça comparações entre o valor de sua fatura e das faturas de energia elétrica dos colegas, pensando no número de pessoas que moram na residência e no número de aparelhos elétricos que possuem. O consumo está sendo praticado de forma consciente?

TAREFA 2

- a) Some os valores das contas de água e luz e calcule a porcentagem que esse total representa em relação ao salário mínimo.

$$\frac{\text{Total da soma das faturas de água e luz}}{\text{valor do salário mínimo}} \times 100 = X\%$$

Dica: É importante que os alunos compreendam que os valores pagos nas faturas de água e luz costumam causar um considerável impacto no orçamento doméstico. Essas duas faturas são despesas variáveis obrigatórias, então é importante que se adote medidas para redução do consumo.

- b) E se fosse em relação à renda familiar?

$$\frac{\text{Total da soma das faturas de água e luz}}{\text{valor da renda familiar}} \times 100 = Y\%$$

9 ATIVIDADE 7 – COMPREENDENDO COMPRAS À VISTA OU A PRAZO



Figura 7 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/burden-education-costs-which-metaphor-by-1818647552>. Acesso em 12 mar. 2022.

9.1 OBJETIVOS

- Compreender as vantagens e desvantagens das compras à vista e a prazo;
- Entender o conceito de juros e descontos, bem como, a relação do dinheiro com o tempo.

9.2 CONTEÚDOS

- i. Sistema monetário
- ii. Operações com números racionais
- iii. Porcentagem
- iv. Juros
- v. Descontos
- vi. Regra de três

9.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Para o consumidor, é mais vantajoso realizar compras à vista ou a prazo?

- b) Como se chama a diferença entre o preço à vista e o preço a prazo?
- c) Por que as lojas cobram mais pelas vendas a prazo?
- d) Como escolher quando devo comprar à vista ou a prazo?

9.4 PARA SABER

Pagar à vista ou parcelado: qual é a melhor opção na hora das compras?

A escolha entre um ou outro depende de alguns fatores que devem ser levados em conta e analisados com cuidado.

Pagar à vista significa que o valor total é pago no ato da compra — seja em dinheiro, no cartão de débito ou no de crédito.

Além dos descontos, outra vantagem é poder resolver o débito na hora, sem comprometer seu orçamento para os próximos meses. Dessa forma, seu planejamento financeiro pessoal fica intacto e se torna mais consistente, permitindo que você use seu dinheiro com mais tranquilidade.

Já nas compras parceladas (ou a prazo), o valor total é dividido em partes iguais para serem pagas mês a mês, com apenas a primeira sendo dada no ato da compra. Essa modalidade é ótima para quando você precisa de um item com urgência, mas não tem em mãos o valor integral naquele momento. Por outro lado, a maioria das compras à prazo têm juros que aumentam o valor final, sendo esta a principal desvantagem desse tipo de pagamento.

Além disso, muita gente cai na armadilha de acumular várias compras à prazo ao mesmo tempo, comprometendo boa parte do orçamento mensal com dívidas.

Esse de hábito é péssimo para a saúde financeira e pode gerar problemas sérios no futuro, por isso, o ideal é sempre planejar suas compras e não abusar dos parcelamentos.

Em geral, para quem tem o dinheiro em mãos, é melhor pagar à vista e aproveitar os descontos. No entanto, olhando com atenção, a escolha depende de muitos fatores:

Observar o valor da compra é muito importante na hora de decidir se vai pagar à vista ou parcelado. Se for um item de valor muito alto como um carro, imóvel ou passagem de avião, o pagamento à vista pode ser inviável.

A taxa de juros é outro ponto de atenção na hora de escolher entre pagar parcelado ou à vista. Compras à vista não têm juros, por isso sempre compensam mais. Porém, caso precise parcelar, fique atento às taxas praticadas pela loja.

É muito comum que as lojas ofereçam descontos para pagamentos à vista. O benefício pode ser de 5% a 10% do valor total do produto, trazendo um ótimo custo-benefício para o consumidor. Já os pagamentos a prazo funcionam ao contrário: costumam sair mais caros por causa dos juros.

A sua capacidade de pagamento é um dos principais fatores que devem ser observados ao escolher pagar à vista ou parcelado. É preciso pensar em diversas variáveis como:

- você usaria toda a sua reserva financeira para comprar à vista?
- o valor da parcela cabe no seu orçamento mensal?
- por quanto tempo você pode se comprometer com essa dívida?

Fazer essa análise é fundamental para não assumir compromissos impossíveis de honrar ou correr o risco de ficar sem dinheiro caso ocorra um imprevisto no futuro.

Disponível em: <https://xerpay.com.br/blog/pagar-a-vista-ou-parcelar/>. Acesso em 16 out. 2021.

9.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Financiar ou pagar à vista? <https://www.youtube.com/watch?v=upECNk-dNrO0&t=265s>

Como saber se vale a pena pagar à vista ou parcelado? Disponível em: <https://xerpay.com.br/blog/pagar-a-vista-ou-parcelar/>. Acesso em 16 out. 2021.

Compras à vista ou parceladas. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/compras-vista-ou-parceladas.htm>. Acesso em 16 out. 2021.

O que é e o que significa um pagamento à vista? Disponível em: <https://jurosbaixos.com.br/conteudo/o-que-e-e-o-que-significa-um-pagamento-a-vista/>. Acesso em 16 out. 2021.

9.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Providenciar algumas cópias de folhetos de propagandas de lojas de eletrodomésticos, de preferência, do próprio município.

Organizar os alunos em duplas, para que observem produtos que lhes chamam a atenção e comentem com a turma sobre os preços, o que acham dos valores ou que produto tem o desejo de ter em sua casa. Reconheça os conhecimentos que os estudantes têm sobre o tema.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

9.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Fique por Dentro!!!

Os juros são a principal fonte de renda do sistema econômico mundial; todas as operações a curto e longo prazo são computadas através das taxas de juros. Os bancos, as credoras e os comércios com crediários próprios utilizam os juros na negociação com seus clientes.

Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/conceitos-basicos-sobre-juros.htm>. Acesso em 16 out. 2021

O que são juros?

De maneira bem didática, juros são uma espécie de compensação financeira, representada na forma de percentual, pelo tempo em que o dinheiro foi investido ou emprestado.

Disponível em: <https://www.onze.com.br/blog/o-que-e-juros/>. Acesso em 16 out. 2021.

Escolha um produto dos folhetos e faça no caderno:

- Que produto você escolheu? Por quê?
- Qual é o valor à vista?
- Qual é o valor a prazo?

Valor das prestações x número de parcelas

- O valor à vista e a prazo é o mesmo?
- Se não é o mesmo, qual é a diferença entre o valor a prazo e o valor à vista?

Valor a prazo – valor à vista

- Como é chamado esse valor da diferença de valores?
- Procure no folheto (geralmente em letras bem pequenas, no rodapé) a taxa de juros praticada por esta loja e anote.

TAREFA 2

Fique por Dentro!!!

O termo desconto refere-se ao ato e ao resultado de descontar: reduzir um valor, abater ou deduzir. A ideia de desconto é geralmente usada com relação à quantia que, em determinados momentos ou circunstâncias, é reduzida de um preço, uma tarifa, uma taxa ou um salário.

Disponível em: <https://conceito.de/desconto>. Acesso em 16 out. 2021.

Escolha um outro produto dos folhetos e suponha a seguinte situação: Você irá comprar esse produto à vista. O vendedor, considerando o preço à vista da mercadoria, ainda ofereceu um desconto de 5%. Neste caso, quanto pagou pelo produto?

VALOR	%
(R\$) _____	100
X _____	5

Preço a ser pago = Valor da mercadoria – valor que representa 5%

10 ATIVIDADE 8 - ENTENDENDO AS FORMAS DE PAGAMENTO



Figura 8 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/3d-credit-card-money-financial-security-2110119479>. Acesso em 12 mar. 2022.

10.1 OBJETIVOS

- Possibilitar que os alunos se informem e discutam sobre as formas de pagamento;
- Destacar a importância do controle financeiro para evitar as consequências geradas pelo atraso de pagamentos;
- Relacionar os conteúdos matemáticos aos saberes que os alunos utilizam em suas práticas financeiras;
- Abordar conceitos básicos de Estatística.

10.2 CONTEÚDOS

- i. Estatística: coleta de dados, frequência absoluta e relativa, gráficos

10.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) Que tipos de formas de pagamento você utiliza em seu cotidiano? Você pensa nas vantagens e desvantagens que elas oferecem?
- b) Alguém aqui trabalha com vendas ou é dono de algum comércio? Quais as formas de pagamento que você adota em seu negócio? Qual a forma que você percebe que as pessoas mais recorrem? E qual delas você prefere?

10.4 PARA SABER

O que são formas de pagamento?

Formas de pagamento são os meios disponibilizados pela empresa e escolhidos pelo cliente para pagar por um produto ou serviço.

O mais tradicional é o dinheiro em espécie, que é o principal meio de troca e aceito em qualquer transação.

Por muitos anos, os talões de cheques foram utilizados no dia a dia dos brasileiros, mas hoje são cada vez mais raros.

Em compensação, surgiram vários outros meios de pagamento mais seguros e práticos, como o cartão de crédito e débito, boletos, transferências bancárias e soluções de pagamento online.

Com o avanço da tecnologia e mudanças no perfil do consumidor, a tendência é que as formas de pagamento evoluam ainda mais, sempre na direção da transformação digital.

Hoje, já é possível pagar por uma compra aproximando o celular de uma máquina de cartão, escolhendo a opção “débito” no e-commerce ou apontando a câmera do celular para um QR Code, por exemplo.

Disponível em: <https://blog.contaazul.com/formas-de-pagamento>. Acesso em 24 out. 2021.

10.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: Débito ou Crédito: qual a melhor forma de pagamento?/ Direto ao Ponto (Tempo: 2'34"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLRkvvXehFc>. Acesso em 24 out. 2021.

O que significa pagar o mínimo da fatura do cartão de crédito?/Direto ao Ponto (Tempo: 2'59"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3QXBQvJKFQ&list=PLTPJoMFW9on-sAwC6p4dBdwoftcsgA-fbZ&index=6>. Acesso em 24 out. 2021.

Formas de pagamento: principais meios, como escolher, solução para empresas e mais. Disponível em: <https://blog.contaazul.com/formas-de-pagamento>. Acesso em 24 out. 2021.

Formas de pagamento: como escolher a melhor para seu negócio? Disponível em: <https://blog.asaas.com/formas-de-pagamento/>. Acesso em 24 out. 2021.

Formas de pagamento: 11 opções que você pode oferecer. Disponível em: <https://blog.keruak.com.br/formas-de-pagamento/>. Acesso em 24 out. 2021.

10.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Providenciar anteriormente matérias de jornais, revistas ou da internet que abordam sobre as formas de pagamento.

Se for possível, é interessante que os alunos possam pesquisar também em celulares ou em computadores da escola textos que tratam das diversas formas de pagamento existentes, bem como suas vantagens e desvantagens.

Deve-se organizar a turma, de modo que favoreça a participação dos alunos nas discussões. Busque identificar entre os alunos quem trabalha com vendas ou que seja proprietário de comércio, para que compartilhe suas experiências quanto as formas de pagamento que sua empresa oferece, assim como aquelas que são mais solicitadas pelos clientes.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

10.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Realize uma pesquisa na turma, perguntando para cada aluno: Qual é a forma de pagamento mais utilizada por você (ou alguém da família) para pagar as suas contas?

Dica: faça um controle da coleta de dados no quadro, registrando cada resposta, para que viabilize a análise dos dados. Exemplo:

Forma de pagamento preferida	Marcação dos pontos
Dinheiro	
Cartão de Crédito	
...	
Cheque	

TAREFA 2

Construa uma tabela, apresentando em frequência absoluta e relativa, os dados coletados na TAREFA 1.

Forma de pagamento preferida	Frequência absoluta	Frequência relativa
Dinheiro	4	$\frac{\text{Frequência absoluta}}{\text{total}} \times 100 = X\%$
Cartão de crédito	1	
...	...	
Cheque	2	
TOTAL	X	100%

TAREFA 3

Utilizando os dados da tabela da TAREFA 2, considerando as formas de pagamento preferida e a frequência absoluta, construa um gráfico de colunas para ilustrar os dados encontrados (no eixo horizontal, pode-se marcar as formas de pagamento e no eixo vertical a frequência absoluta).

Dica: É possível explorar outros modelos de gráficos.

TAREFA 4

Relacione as contas mensais que são pagas por você ou sua família e escreva que forma de pagamento utiliza em cada uma delas.

Conta	Forma de pagamento
Água	Dinheiro
Luz	Dinheiro
Internet	Débito em conta
Prestação do celular	Cartão de crédito
...	...
Mercado	Cheque

Dica: É muito importante que fique claro aos alunos que existem diversas formas de pagamento e, no cotidiano, se costuma utilizar mais de uma delas para pagar as contas. É necessário que, independente das formas de pagamento escolhidas, tenha-se controle financeiro sobre os gastos, compreendendo que, dentro de cada mês, nunca se deve gastar mais do que se ganha. Quando se deixa de pagar as contas dentro da data de vencimento, as multas, juros e até mesmo o nome negativado (nome sujo) são exemplos das consequências a serem assumidas. Descontrole no cartão de crédito e cheque especial geram juros muito altos.

11 ATIVIDADE 9 – PLANEJANDO GASTOS EM UM ORÇAMENTO MENSAL



Figura 9 – Imagem da Internet

Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/family-money-bank-finance-education-budget-1847460226>. Acesso em 12 mar. 2022.

11.1 OBJETIVOS

- Enfatizar a necessidade de planejamento dos gastos
- Retomar conceitos matemáticos para o uso do dinheiro
- Reforçar o uso da calculadora como recurso de apoio didático

11.2 CONTEÚDOS

- i. Operações com números racionais
- ii. Porcentagem

11.3 QUESTÕES PARA REFLETIR COM OS ALUNOS

- a) No seu dia a dia, você considera fácil ou difícil a tarefa de fazer o seu orçamento doméstico?
- b) Já houve situações de você perder o controle de suas contas? Como foi esse momento para você e sua família?

- c) Você considera ser importante trocar ideias sobre as questões financeiras?
Por quê?

11.4 PARA SABER

Principais causas do endividamento das famílias

Má administração financeira

A má administração das finanças pessoais é uma das principais causas do endividamento das famílias. Quando alguém não sabe muito bem o quanto ganha e o quanto gasta, administrar as finanças pessoais passa a ser uma tarefa muito difícil, para não dizer impossível.

Inexistência de uma reserva de emergência

A grande maioria das pessoas não possui uma reserva financeira para emergência.

Consumo excessivo

Muitas pessoas compram mais do que ganham e isso afeta seu orçamento. A solução é bem óbvia, comprar menos. Começar a fazer um controle financeiro pode ajudar muito.

Cheque especial e crédito rotativo

Dívidas com o crédito rotativo do cartão de crédito e o cheque especial são os grandes vilões quando tratamos do endividamento das famílias brasileiras. Muita gente sai comprando enlouquecidamente pela emoção do consumo e esquece que uma hora será necessário pagar a fatura do cartão de crédito.

Crediário

Uma das maiores causas disparadas do endividamento das famílias se dá por compras impensadas que não cabem no orçamento.

Por isso é importante saber como evitar o consumo principalmente de compras com crediário e cartão de crédito.

Empréstimos Pessoais

Apesar de ser mais caro fazer um empréstimo pessoal do que fazer um crediário este tipo de dívida é procurada de forma consciente e não de forma impulsiva.

Falta de renda

O desemprego e a redução da renda das famílias tem sido uma das principais causas do endividamento das famílias.

Para ter os efeitos da crise reduzida é importante estar com o planejamento financeiro em dia e possuir uma boa reserva de emergência.

Doenças

O custo da saúde pode ser assustador. Uma doença inesperada pode arruinar as finanças de uma família e jogá-la no endividamento caso não haja uma sólida reserva financeira.

Financiamentos

Atrasar o pagamento da prestação do automóvel ou da casa própria pode gerar consequências graves. Apesar destas serem as duas modalidades de financiamento mais baratas, há o risco da retomada do bem. Se isso ocorrer, você pode perder tudo o que foi pago por ele.

Disponível em: <https://www.topinvest.com.br/principais-causas-do-endividamento-das-familias/>. Acesso em 20 out. 2021.

11.5 PARA SABER MAIS

Vídeo: 07 Principais causas do endividamento das famílias. (Tempo: 5'33"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R6moPIKYE4E>. Acesso em 21 out. 2021.

PROCON Orienta Orçamento Doméstico. Disponível em: <https://www.procon.sp.gov.br/wp-content/uploads/files/OrcamentoDomestico.pdf>. Acesso em 19 out. 2021.

Conheça os 10 vilões do endividamento que te deixam no vermelho. Disponível em: <https://blog.sofisadireto.com.br/blog.sofisadireto.com.br/10-viloes-do-endividamento>. Acesso em 20 out. 2021.

Quais as principais causas do endividamento? Disponível em: <https://blog.euemdia.com.br/endividamento-das-familias/>. Acesso em 20 out. 2021.

11.6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Providenciar cópias da proposta de atividade da TAREFA 1 para cada um, de modo que possam ter liberdade de explorar a situação-problema dada, buscando sua solução pessoal.

Os alunos devem sentar-se individualmente, para que imaginem sua própria realidade. A calculadora deve servir de apoio para as várias operações necessárias, visto que o valor a ser gasto não pode ultrapassar R\$3200,00.

As orientações de forma individual também auxiliam os estudantes a se apropriarem melhor da proposta do problema, favorecendo análises e uma relação mais crítica com o seu próprio planejamento financeiro.

A avaliação deve ser contínua, acontecendo durante todo o processo de desenvolvimento das atividades, observando a participação dos educandos, bem como o seu interesse em apropriar-se dos conteúdos abordados.

11.7 REALIZE COM OS ALUNOS

TAREFA 1

Suponha que uma família de 4 pessoas tem um orçamento mensal R\$ 3200,00 e possui as despesas, conforme estão listadas a seguir (se preferir, pode-se acrescentar outras). Sua tarefa é distribuir os valores em cada um dos itens, de modo que não falte dinheiro para o pagamento de todas as contas. Além disso, você também deve calcular o percentual de gasto de cada item.

Despesas	Valor	Percentual (%)
Aluguel		$\frac{\text{Valor}}{\text{total}} \times 100 = X\%$
Água		
Luz		
Alimentação e higiene		
Combustível		
Internet		
Telefone celular		
Fatura do cartão de crédito		
Farmácia		
Lazer		
Academia		
Reserva para emergência		
...		
...		
...		
Total	R\$3200,00	100%

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver um Produto Educacional com a intencionalidade de servir de material pedagógico aos professores de Matemática da EJA é uma experiência desafiadora, mas gratificante, tendo em vista que nessa modalidade de ensino os recursos materiais destinados a atender as especificidades desses educandos ainda é muito pequena.

A contextualização dos conteúdos matemáticos com a realidade dos estudantes jovens e adultos se torna uma necessidade, visto que esse público tem ricas experiências em que os números estão presentes em seu cotidiano e na sua forma de organizar e matematizar suas vidas, ainda que muitos não percebam. Por isso, essas vivências precisam ser valorizadas e enriquecidas em sala de aula.

Deste modo, ao propor um Produto Educacional que aborde a tendência Etnomatemática, reforça-se a ideia de que os conhecimentos socioculturais dos alunos precisam ser trazidos para dentro das aulas, de modo que os conhecimentos sistematizados sejam transmitidos com uma significação que aproxime o estudante da Matemática, a tal ponto que ele sinta a necessidade de permanecer e ter êxito em seu processo de escolarização. D'Ambrosio (2020) argumenta em favor de uma matemática contextualizada, sem que haja superioridade de uma cultura em relação a outra, pois, assim, se dispõe de mais recurso para solucionar problemas novos.

Ao aliar a Etnomatemática com a Educação Financeira, percebe-se que muitas questões para além das listas de exercícios podem ser desenvolvidas: refletir sobre os assuntos financeiros e o impacto que tais problemas podem ter em nosso dia a dia, bem como, pensar em maneiras de prevenir ou minimizar situações financeiras que podem ocasionar sérios problemas individuais ou familiares; ponderar discussões sobre o consumo e, indo além, refletir sobre as consequências socioambientais que a falta de consumo consciente geram. Entre essas, tantas outras possibilidades de debates e argumentações, pautadas em apropriação de saberes matemáticos que levam a uma leitura global, não só de questões que envolvem o dinheiro, mas de compreensões que nos movem enquanto seres humanos vivendo em sociedade.

Esclarece-se que este material representa uma parte extremamente pequena de tudo que se pode produzir, tanto em relação à Etnomatemática quanto em relação à Educação Financeira para a EJA. Desta forma, ressalta-se que este instrumento tem como proposta servir de apoio a muitas outras ideias e caminhos que se possam pensar, tanto no desenvolvimento das atividades, quanto nas possibilidades outras que possam surgir a cada docente que tiver contato com esse Caderno de Atividades.

Compreende-se que cada professor é capaz de perceber as capacidades que seus alunos trazem e as habilidades possíveis de serem exploradas e desenvolvidas em cada turma de EJA, aproximando, quanto mais puder, a teoria da prática, de maneira a produzir em cada educando conhecimentos que guiam à autonomia. E, nessa direção, Freire (1996, p. 125) instrui: “(...) E ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento”.

REFERÊNCIAS

AMURI, E. **Dinheiro sem medo**: práticas financeiras para quem está começando a construir seu próprio caminho. São Paulo: Saraiva, 2017.

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, CONSED, UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BAIL, V. S. **Educação Matemática de Jovens e Adultos, trabalho e inclusão**. Florianópolis: Insular, 2002.

D'AMBROSIO, U. **Da Realidade à Ação**: reflexões sobre educação e matemática. 2.ed. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. São Paulo: Ática, 1990.

_____. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

EL KHATIB, A. S. **Educação financeira**: aprenda a cuidar melhor do seu dinheiro. São Paulo: All Print, 2010.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KNIJNIK, G. As novas modalidades de exclusão social: trabalho, conhecimento e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, p. 35-42, jan/abr. 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_05_GELSA_KNIJNIK.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

MARTINS, J. P. **Educação financeira ao alcance de todos**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2004.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.