

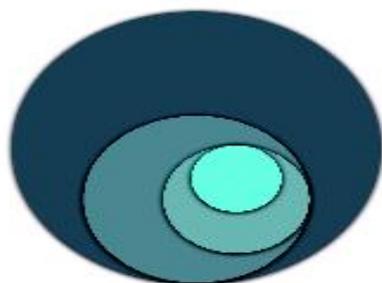
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA**



Campus Universitário de Jequié/BA

Programa de Pós-Graduação

- Educação Científica e Formação de Professores -



**PPG.ECFP**

Programa de Pós-Graduação em  
Educação Científica e Formação de Professores



**NARRATIVAS DE MULHERES ALUNAS DA EJA SOBRE  
COMO PERCEBEM E LIDAM COM A MATEMÁTICA**

**SUELI BIANO SANTOS**

**2013**

**SUELI BIANO SANTOS**

**NARRATIVAS DE MULHERES ALUNAS DA EJA SOBRE  
COMO PERCEBEM E LIDAM COM A MATEMÁTICA**

*Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia para obtenção de título de Mestre em Educação Científica e Formação de Professores*

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

**Jequié/BA - 2013**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Sueli Bianco.

S238        Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a Matemática/Sueli Bianco Santos.- Jequié, UESB, 2013.

150 f: il.; 30 cm. (Anexos)

Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão

1. Educação matemática – Mulheres alunas da EJA 2. Educação de jovens e adultos – Análise de como as mulheres da EJA, percebem e lidam com a matemática I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título.

CDD – 372.7

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a  
Matemática

Autora: SUELI BIANO SANTOS

Orientadora: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO

Esse exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por SUELI BIANO SANTOS e  
aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 27/08/2013

Assinatura

*Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão*  
PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. TÂNIA CRISTINA ROCHA SILVA GUSMÃO

COMISSÃO JULGADORA

*Patricia Pereira*  
*José Jackson Reis dos Santos*

A meu pai, João Batista dos Santos (*in memorian*), o primeiro a me ensinar a ler e escrever. À minha mãe, Neusa Bianco dos Santos, por ter me mostrado a importância da escola e sonhado com esse momento.

Aos meus irmãos/ãs, Eguinaldo (*in memorian*), Raimundo, João, José Nilton, Irenildes e Iraildes, cunhados/as, sobrinhos/as e afilhados/as por acreditarem em mim, por entenderem o meu distanciamento e compartilharem comigo dessa alegria.

A Edmundo, meu esposo, pelo carinho, cuidado, paciência, apoio e compreensão durante essa etapa de estudos.

Aos meus queridos filhos/as, Suélen, Helder e Tainá, e aos meus netos/a, Álex, Iudy e Eloah, razão das minhas buscas e pela felicidade ao me verem bem.

Ao professor Geovani de Jesus Silva, pelo que vivemos e construímos juntos, cujo exemplo de amizade, humildade, rigor e profissionalismo são para mim fonte de inspiração.

À amiga Luciara dos Anjos, pela nossa amizade e pelas contribuições no processo de construção dessa dissertação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, presença constante na minha vida, pela companhia e permissão para que meus objetivos se realizem.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores-PPG-ECFP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Campus Universitário de Jequié/BA, pela oportunidade de realizar meus estudos de mestrado. À Coordenação do PPG-ECFP, na pessoa do Prof. Dr. Paulo Marcelo Marini Teixeira, pelo acolhimento, atenção e ensinamentos durante o período do curso (2011 a 2013). A Leinad França, secretária do PPG-ECFP, pela amizade, pelas palavras de ânimo, pelo respeito e pelos encaminhamentos das atividades acadêmicas. Carinhosamente, muito obrigada.

À minha admirável e inesquecível orientadora, Profa. Dra. Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão, pela confiança, pelo carinho, pela leitura cuidadosa do texto, pelas sugestões e acompanhamento rigoroso durante todo o processo de escrita dessa dissertação. Estou certa de que as suas contribuições foram fundamentais para que esse trabalho pudesse ser concluído. A seu esposo, Prof. Humberto Gusmão, pela atenção e acolhida nos diversos dias e noites, em que sua casa foi, para mim, extensão da universidade. Muito obrigada!

A todos/as os/as meus/minhas professores/as especialmente os/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores-PPG-ECFP, por se empenharem para que esse diálogo que ora se estabelece fosse um ato possível. De modo particular, ao Prof. Dr. Claudinei Santana, pela amizade construída. À Profa. Dra. Deisi Chapani e ao Prof. Dr. Marcos Lopes, pelos diálogos estabelecidos e por me permitirem outras interlocuções.

Às minhas colegas do mestrado, por terem contribuído com o meu processo de formação, por meio das valiosas discussões tecidas durante as aulas, nos seminários e nos diversos momentos de estudos. De modo especial às colegas que me acolheram em seus lares, Flávia Barreto, Ana Paula Almeida,

Gabriele Silva e suas respectivas famílias pelo carinho e pela grande amizade que consolidamos. Muito obrigada por existirem e, especialmente, por fazerem parte da minha história.

A uma grande amizade construída por meio do mestrado com a Sra. Marineusa (mãe de Ana Paula Almeida), pois, mesmo sem mantermos nenhuma relação anterior, acolheu-me na sua casa e tratou-me como filha durante todo o período que precisei ficar em Vitória da Conquista/BA.

Aos membros das bancas de qualificação e de defesa, Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, Prof. Dr. Paulo Marcelo Marini Teixeira, Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva e Profa. Dra. Patrícia Sândalo Pereira pelas leituras cuidadosas e as qualificadas contribuições, que muito nos auxiliaram na construção desse trabalho. Serei eternamente grata.

À Profa. Ma. Florisbete de Jesus Silva (Bete), profissional exemplar, amiga e presença fraterna na minha vida, pela atenção e carinho e, sobretudo, pela disponibilidade e leitura cuidadosa dessa dissertação.

A Profa. Marcle Vanessa M. Santana e ao colega Zenilton Gondim pelas participações no processo de construção desta dissertação.

Meus sinceros agradecimentos às Secretarias Municipais da Educação dos municípios de Itagimirim/BA e Mascote/BA, por permitirem meu afastamento durante o período de realização dos estudos de mestrado, especialmente por entenderem que esse investimento pessoal é também uma conquista institucional frente às demandas e responsabilidades com a formação docente.

A Edite Alcântara e família, presença de todas as horas. Obrigada pelas orações, palavras de incentivo, apoio e carinho.

Aos alunos/as da EJA, de modo especial a Ester, Rute, Sara, Judite, Noemi e Marta (pseudônimos), pelas vozes doadas para este trabalho. Enfim, a todos/as que contribuíram de forma direta ou indireta para que esse sonho se tornasse realidade. A todos/as, meus sinceros agradecimentos.

Entendo Matemática como uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo da sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível e perceptível, e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural.

(D' AMBRÓSIO, 2007, p. 82).

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo central analisar como as mulheres, alunas da EJA, percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Gerson Garcêz (nome real), localizada no distrito de São João do Paraíso, município de Mascote-BA/Brasil, tendo como referência as narrativas de mulheres alunas do Ensino Fundamental I, na modalidade EJA. A Abordagem Fenomenológica-Interpretativa de natureza qualitativa foi o caminho teórico metodológico adotado. Os dados coletados e descritos neste trabalho foram obtidos por meio de questionário aplicado a 25 mulheres e da entrevista semiestruturada realizadas com 06 dessas mulheres com idades entre 39 a 78 anos, em setembro de 2012. Para análise e sistematização dos dados tomamos como referência os pressupostos da Técnica de Análise de Conteúdo, descritos por Campos (2004), especificamente, por considerar que o conteúdo de uma comunicação ultrapassa as fronteiras da oralidade, assim sendo, permite que o pesquisador interprete a fala considerando também as expressões corporais, o contexto de vivência dos sujeitos e outros aspectos relevantes percebidos no decorrer do processo. As categorias adotadas para sustentar a análise foram as seguintes: Mulheres da EJA, quem são? Mulheres da EJA, o que buscam e como percebem a Matemática? Mulheres da EJA, o que fazem e como lidam com a Matemática? A pesquisa realizada sinaliza outros olhares para as alunas da EJA, propondo discussões sobre a percepção delas acerca da Matemática, suas formas de perceber, lidar e as estratégias utilizadas frente aos desafios impostos pela Matemática. Apontamos a importância de conhecer esses sujeitos de modo mais abrangente, a fim de identificar saberes, ocupações, desejos, dificuldades, geração, dentre outros. Enfim, que as propostas para o ensino da Matemática sejam estruturadas por meio do diálogo, de modo que possibilitem aos alunos serem sujeitos das suas aprendizagens.

**Palavras-chave:** Mulheres; Educação Matemática; Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing how women, students of Adults and Young People's Education (as known as EJA), understand and deal with Mathematics in its multiple aspects. In this sense, the research was conducted at Gerson Garcêz School (actual name), located in São João do Paraíso, in Mascote/BA, Brazil, taking as a reference the narratives of women who study Elementary School in EJA classes. The phenomenological-interpretative approach of qualitative nature was the theoretical-methodological basis adopted. In this work, the collected and described data were obtained through a questionnaire answered by 25 women and a semi-structured interview, with 6 of those women, who were from 39 to 78 years old, in September 2012. In order to analyze and organize the data we took as a reference the Content Analysis Technique, described by Campos (2004), especially because we consider the content of a communication an aspect that goes beyond the speaking skill. This is why it allows the researcher to interpret the individual's speaking, taking into account bodily expressions, the context of individuals' experiences and other relevant aspects which were noticed during this process. The adopted categories that supported the analysis were the following: Women of EJA, who are they? Women of EJA, what do they seek and how do they comprehend Mathematics? Women of EJA, what do they do and how do they deal with Mathematics? The research aims at other views on these students of EJA and proposes discussions regarding their perception of Mathematics as well as their way of understanding and dealing with the used strategies to overcome the challenges brought by the aforementioned discipline. We highlight the importance of knowing these individuals in a broad sense in order to identify their knowledge, occupations, desires, difficulties, generation, among others. At last, we discuss the importance of proposals of Mathematics teaching to enable its students to be individuals capable of learning.

**Keywords:** Women; Mathematics Education; Adult and Young People Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

AA	Alcoólicos Anônimos
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CF	Constituição Federal
DF	Distrito Federal
EF I	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EGG	Escola Gerson Garcêz
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
SMEM	Secretaria Municipal da Educação Mascote
TAUID	Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1- Experiências e papéis da pesquisadora: (re) encontros e escolhas	13
2- Questões orientadoras da pesquisa e objetivos	22
3- Contexto Geral do Estudo	23
4- Relevância e pertinência da pesquisa	30
5- Organização geral do estudo	33
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>35</b>
1.1- Educação de Mulheres	35
1.2- A Educação de Jovens e Adultos enquanto política educacional	44
1.3- Mulheres, Educação Matemática e EJA.	53
1.4- Da relação com o saber e com a Matemática	63
<b>CAPÍTULO 2 - DESENHO DA PESQUISA</b>	<b>67</b>
2.1- Área de Estudo: construção do objeto	67
2.1.1- O município de Mascote, Bahia, Brasil	68
2.1.2- A Escola Gerson Garcêz	69
2.2 - Percurso metodológico	73
2.3 - Delineamento da pesquisa	75
2.4- Aproximação ao campo e sujeitos da pesquisa	76
2.5- Instrumentos da pesquisa	77
2.5.1- O questionário socioeconômico	78
2.5.2- A entrevista	79
2.6- Participantes da pesquisa	82
2.7- Método de análise	82
2.7.1 - Organização dos dados e categorias de análise	83
2.8- Um breve perfil das entrevistadas	85
2.9- Contexto de realização das entrevistas	87
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>91</b>
3.1- Mulheres da EJA: quem são	91
3.1.1- Como elas se veem	95
3.1.2- Percepção de si como usuárias da Matemática	103
3.2- Mulheres da EJA: o que buscam e como percebem a Matemática	109
3.3- Mulheres da EJA: o que fazem e como lidam com a Matemática	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>140</b>
Apêndice A- Questionário sociocultural e econômico	140
Apêndice B- Roteiro da entrevista	143
Apêndice C- Termo de Consentimento Livre Esclarecido	147
Apêndice D- Termo de Uso de Imagem e Depoimentos	149
Apêndice E- Autorização	150

## INTRODUÇÃO

---

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos (FREIRE, 1989, p. 33).

Entendemos que a ideia de transição parte da reflexão sobre um momento vivido, o percurso realizado e a condição presente. Criar-se no ontem é observar os vários elementos que o constituíram, é perceber que o momento presente se cria sob as influências e circunstâncias transmitidas pelo passado, mas que não o determinaram. Assim, a transição nasce do reconhecimento, desejo e necessidade de mudança. Isso ocorre quando o sujeito, envolto nas memórias do passado, toma consciência de si, reconhece a sua condição de inacabado e busca construir outra identidade pessoal e social.

Acreditamos que a nossa trajetória de vida escolar, marcada por várias interrupções de estudos, por razões econômicas, familiares, geográficas ou de outro tipo, influenciou-nos decisivamente para o estudo que ora se apresenta sobre a Educação Matemática de Mulheres Adultas. Para tanto, definimos como objetivo central analisar como as mulheres, alunas da EJA, percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são mulheres alunas do Ensino Fundamental I na modalidade EJA, do turno noturno de uma unidade escolar da rede pública de ensino, a Escola Gerson Garcêz, localizada no distrito de São João do Paraíso, Mascote- Bahia/Brasil. Essas mulheres estão numa faixa etária que compreende de 39 a 78 anos e, de certa forma, foram excluídas da escola, sobretudo na infância e/ou adolescência. Definimos como instrumentos para a construção da documentação aqui apresentada o questionário sociocultural e

econômico (Apêndice A), e a entrevista semiestruturada (Apêndice B), ambos aplicados no mês de setembro do ano de 2012.

Nesta introdução, buscamos apresentar as experiências e papéis da pesquisadora, as orientações para o problema e questões a ela relacionados, os objetivos, o contexto geral da investigação, a sua relevância e pertinência, bem como a organização geral do estudo.

## **1 - Experiências e papéis da pesquisadora: (re) encontros e escolhas**

i.

A escrita dessa dissertação conduziu-nos a uma relação dialética entre pesquisadores, vivências profissionais e objeto de estudo. Nesse diálogo, reencontramos as memórias que, de forma significativa, foram úteis para a formulação das indagações que mobilizaram as questões orientadoras desse estudo. A nosso ver, a seleção de um objeto de estudo marca o reencontro dos pesquisadores com as reflexões construídas ao longo das experiências pessoais e/ou profissionais, experiências essas marcadas por muitas interrupções de estudos, as quais se deram por falta de condição, e não por opção, fato esse que muito se assemelha com os motivos pelos quais muitas pessoas, hoje alunos da modalidade EJA, não estudaram ou interromperam os seus estudos na infância, adolescência, juventude ou, até mesmo, na idade adulta.

ii.

De família humilde, sou<sup>1</sup> uma dos sete filhos de pai e mãe com pouco tempo de escolarização (concluíram a 4ª série). Meu pai estudou na infância e adolescência. Já o conheci dominando as ferramentas da leitura, escrita e cálculos, ao contrário da minha mãe. Para ela, o processo de aquisição da leitura e da escrita ocorreu na idade adulta. Enquanto acompanhava a vida escolar dos filhos, também buscava mudar sua trajetória de vida, via educação.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, “a primeira pessoa do singular” será utilizada quando a referência for feita às experiências pessoais da 1ª autora deste trabalho, anteriores ao processo de construção da pesquisa.

Nos diálogos com os meus pais, sobre a minha infância, fui informada que nasci no Nordeste, no estado da Bahia, a caminho da casa dos avós maternos, na zona rural do município de Itapé/BA, onde ficamos 15 dias, até que a minha mãe se sentisse pronta para voltar para a nossa casa, também situada na zona rural, no distrito de Jacareci, município de Camacã/BA, onde permaneci até meus oito anos de idade, fora do espaço escolar. Recordo ter ouvido, diversas vezes, meus pais falarem para os meus avós: “precisamos ir morar na rua, para botar os meninos para estudar”; “menino tem que estudar para ser alguém na vida”. Eles eram conscientes do compromisso dos pais para com a escolarização dos filhos. Estavam certos de que, por meio da educação, teríamos condições de direcionarmos melhor as nossas vidas no futuro. Em meio a essa preocupação, “decidiram” (tiveram condições) morar na cidade, a fim de colocar os filhos na escola.

Minha escolaridade começou em casa. Meu pai foi o professor de alfabetização dos/as filhos/as durante o período em que morávamos na “roça”, nível que mantive até meus nove anos, pois, mesmo apresentando condições para avançar, a situação econômica e a grande distância entre nossa casa e a escola eram obstáculos intransponíveis naquele momento. No ano de 1973, viemos morar em Jacareci, distrito de Camacã/BA, onde cursei a alfabetização.

Em 1974, nos mudamos para São João do Paraíso, Mascote/BA. Comecei a cursar o Ensino Fundamental I. Em dezembro de 1976, um imprevisto aconteceu: fomos surpreendidos por um acidente de automóvel, no qual minha mãe, eu e cinco irmãos fomos gravemente feridos, e meu pai faleceu neste acidente. Mesmo assim, em 1977, concluí o Ensino Fundamental I, mas, diante dos fatos, meu sonho de continuar estudando foi interrompido. Tudo ficou mais difícil. Órfã de pai, a luta foi pela sobrevivência. A palavra de ordem na minha casa, a partir daquele momento, foi “vamos juntos buscar recursos para manter as despesas da família”. Dentre elas, a minha mãe, que aguardava o tempo para realização de processos cirúrgicos, um enxerto ósseo na região frontal e uma redução no lábio superior, que deveriam ocorrer antes da maioridade.

iii.

Com apenas treze anos, fui “obrigada” a trocar os bancos escolares pelo mercado de trabalho. Fui para outra cidade, com um emprego de babá, com a promessa de que voltaria a estudar, moraria com a família, trabalharia durante o dia e estudaria à noite. Como o acordo não foi cumprido, desisti do trabalho e voltei para perto da minha família.

A vontade de regressar à escola era imensa; imensa também era a necessidade que eu e tantos outros jovens e adolescentes pobres daquela região tínhamos de ajudar nossos pais no sustento da família. Dessa maneira, vivíamos excluídos da escola e ocupados exclusivamente de atividades laborais: pião de fazenda, cuidador de animais, vendedor ambulante, babá, faxineira, lavadeira, doméstica, comerciário, mecânico, carregadores de água (na cabeça, em jumentos ou em carrinhos de madeira) para vender na cidade, visto que na localidade não tinha água encanada.

Nesse contexto, fui também recenseadora, doceira, balconista durante sete anos. Em paralelo a essas ocupações, também vendia roupas, produtos de beleza e, nos finais de semana, em casa, fazia os lançamentos contábeis de um supermercado. À noite, ia às escolas vender os meus produtos para as minhas amigas que eram professoras. Também me tornei amiga dos alunos, ajudava-os a realizar as atividades escolares, algumas vezes era convidada a substituir alguma professora, por motivo de viagem.

Assim, guardo carinhosamente dois legados deixados por essa experiência: primeiro, porque me possibilitou viver a relação professor-aluno, mesmo antes de ser professora; segundo, por meio dessa vivência, fui indicada para trabalhar com uma turma de Alfabetização de Adultos (MOBRAL)<sup>2</sup>. Ainda

---

<sup>2</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 dezembro de 1967, como Fundação MOBRAL. As características básicas da implantação foram: a) paralelismo em relação aos demais programas de alfabetização e recursos financeiros independentes de verbas orçamentárias; b) organização operacional descentralizada através de Comissões Municipais presentes em vários municípios brasileiros, incumbidas de executar e promover as campanhas nas comunidades; c) centralização de direção do processo formativo por meio da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, responsável pela organização, programação, treinamento e avaliação do processo educativo, estabelecidos conforme as diretrizes da Secretaria Educativa e produção de material didático igual para todas as regiões brasileiras, ignorando, assim, as diversidades socioculturais, os perfis linguísticos e aspectos ambientais de cada região (HADAD; DI PIERRO, 2000).

que esse fato tenha ocorrido por volta dos anos de 1980, guardo na memória muitos daqueles rostos que me oportunizaram ser/ou me fizeram educadora, defensora desse público.

Os meses finais do ano de 1982 e o ano de 1983 caracterizaram um período de realização de desejos: consegui realizar as cirurgias de correção de algumas das marcas da minha face deixadas pelo acidente de automóvel; novamente, tive a oportunidade de voltar a estudar; e me casei com uma pessoa muito companheira, que não mede esforços para que meus sonhos e projetos se realizem.

Em março de 1983, com 20 anos, fui convidada a exercer a função de professora alfabetizadora no distrito de São João do Paraíso, município de Mascote/BA. Desempregada, na ocasião, aceitei a proposta de trabalho com muita alegria, mesmo tomada pelo sentimento de insegurança. Não era habilitada como professora. Só tinha cursado até a 4ª série do Ensino Fundamental I. Mesmo assim, assumi uma classe de alfabetização na Escola Gerson Garcêz<sup>3</sup>, onde permaneci durante vários anos, ensinando ainda em outras séries. Também ali, atuei como coordenadora pedagógica.

Em março de 1988, com a promulgação da Constituição Federal (CF), fui considerada servidora estável, pois, mesmo na condição de professora leiga (sem formação específica), já exercia a docência há cinco anos ininterruptos. A respeito disso, a CF (1988, ADCT, Título X, Art.19) explicita que:

Os servidores públicos civis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da administração direta, autárquica e das fundações públicas, em exercício na data da promulgação da Constituição, a pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no Art. 37, da Constituição, são considerados estáveis no serviço público (ibid., p. 148).

Apesar do reconhecimento do direito ao vínculo empregatício representar uma grande conquista, era também uma imensa responsabilidade

---

<sup>3</sup> Optamos por utilizar o nome real da instituição escolar onde foi realizada a pesquisa (Escola Gerson Garcêz - EGG) ao longo desse trabalho, pois consideramos importante registrar um pouco da história dessa escola. Para tanto, a Profa. Railda Maria da Silva (Secretária Municipal da Educação de Mascote/BA) e a Profa. Mônica Batista Soares Gomes (diretora da Escola Gerson Garcêz) nos concederam autorização (Apêndice E), conforme modelo apresentado nos apêndices desta dissertação.

com a formação dos alunos. Eu sabia que precisava estudar. Enquanto eu pensava em sair da condição de professora leiga, lutar por formação adequada para melhorar a relação com meus alunos, os governantes municipais da época pensavam em tirar-me do emprego.

Em março de 1993, exatamente cinco anos após a promulgação da CF 1988, sem nenhuma notificação formal, as autoridades locais me excluíram fora do quadro de funcionários do município. Simplesmente não permitiram que eu e muitos outros servidores retornássemos aos seus postos de trabalho no início do ano letivo. Sofri retaliação e perseguição política e denunciei o fato à justiça do trabalho. No ano 2000, fui reintegrada, vindo a ser indenizada 13 anos depois.

Estudar sempre foi um dos meus projetos de vida. Sendo professora, essa vontade virou uma necessidade que ganhou maior proporção quando percebi que ensinar exige habilidades, competências e formação adequada (SANTOS, 2011). Para continuar professora, eu precisava superar dificuldades e encurtar as distâncias que me afastaram da escola ao longo desses anos.

Pensando nisso, logo que o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio foram implantados no município, voltei a estudar. Essa etapa também foi descontínua, cursei 5ª e 6ª série e me afastei da escola, desta vez impulsionada pela maternidade. Nem pretendia me afastar muito tempo, mas, devido às complicações no parto, meu filho nasceu precisando de acompanhamento médico constante nos três primeiros anos de vida. Por essa razão, me mantive fora da escola mais tempo que o previsto. Em meio a tantos desafios, somente em 1990 retomei os estudos, vindo a concluir o Ensino Médio, com habilitação em Magistério, em 1994, com 30 anos de idade e nove de docência.

Dois anos após a conclusão desta etapa, a LDB 9.394/96, Art. 62, sinaliza a necessidade de formação em nível superior, para os educadores da Educação Básica. Com isso, veio a certeza de que precisava urgentemente ingressar no Ensino Superior.

Mesmo estando afastada da sala de aula e aguardando a conclusão de um processo judicial, não desanimava, nem desistia dos meus sonhos; sempre aceitava todos os convites que estivessem relacionados à formação profissional.

No ano de 1998, prestei concurso público, obtive aprovação e, assim, voltei a ensinar no município.

Sempre atenta às propostas de formação profissional, no ano de 2000, participei da capacitação para alfabetizadores do Programa de Alfabetização Solidária (PAS)<sup>4</sup>, oferecida pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Era a minha primeira vez dentro de uma universidade. Naquele momento, aumentei a minha vontade de estudar e de ser professora da EJA. Gostei muito do espaço e de tudo que vivi ali. Desejei ter meu nome escrito em um dos quadros que ficavam expostos nos corredores dos pavilhões dos cursos (Pedagogia, Letras, Odontologia...) contendo os nomes dos concluintes da turma e o respectivo curso. Confesso que estava envaidecida e até me sentia “capacitada” como alfabetizadora. Ainda no ano 2000, atuei como alfabetizadora de uma turma do PAS, e foi muito gratificante. Estava feliz, era professora concursada, esposa, mãe, meu filho já estava bem, mas faltava chegar à universidade.

Assim, em 2001, ingressei no Curso de Pedagogia, oferecido por uma instituição privada, ministrado dois sábados ao mês. Preocupada com a qualidade da formação, e sendo defensora e aluna egressa de escola pública, queria continuar o meu processo de formação profissional numa instituição pública. Enquanto buscava essa possibilidade, surgiu a parceria da UESC com os municípios de Arataca, Camacã, Jussarí, Mascote, Pau Brasil e Santa Luzia, a fim de instalar um núcleo da UESC, fora da sede. Com isso, além de ampliar sua área de abrangência para além dos muros da universidade, a UESC contribuía com a formação dos professores destes municípios. Nessa oportunidade, ingressei na universidade pública.

Em 2007, concluído os estudos no nível superior, também assumi o ensino na Educação Infantil, o que foi um grande desafio para mim. Daí, decidi

---

<sup>4</sup> O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi criado em 1996, com a finalidade de combater o analfabetismo existente em muitos municípios do Brasil. É caracterizado na evolução espaço temporal, pelas parcerias das Prefeituras Municipais, Instituições de Ensino Superior (transformado em ONG no ano de 1998, com o nome de Alfasol). Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/site/index.php/programas-sociais/programa-alfabetizacao-solidaria.html>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

fazer o Curso de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela UESC, em 2008.

iv.

Durante o dia, eu lidava com a Educação Infantil; à noite, com a EJA. Mesmo sem formação específica para lidar com a EJA, e consciente de que sabia pouco sobre o processo de ensino-aprendizagem desses alunos, ficava muito à vontade lidando com essa modalidade de ensino. Era o que eu realmente gostava de fazer. Recordo alguns relatos proferidos por meus alunos do turno da noite, nas rodas de conversa acerca das razões pelas quais não estudaram na infância e na adolescência, das dificuldades de aprendizagem e as expectativas desses alunos em relação à escola. Histórias parecidas com a minha. Dessa experiência, também me recordo da “escolta” realizada por marido/filhos/netos, especialmente para levar as alunas para a escola, algo que me inquietava.

Lembro-me bem de uma jovem senhora de mais ou menos 30 anos que frequentava as aulas entre duas e três vezes por semana. Era uma das primeiras a chegar, um bebê no colo, sacola e cadernos nas mãos. Sempre acompanhada pelo marido, um sujeito sisudo, aparentando o dobro da idade dela. Não adentrava a sala, não a ajudava a cuidar da criança, mas a aguardava no pátio até a hora da saída. Para que ela realizasse as atividades, eu/ou uma colega segurava a criança. Enfim, era uma “labuta”, como sempre dizia uma colega. No término do ano letivo, essa aluna ficou conservada na mesma série, foi reprovada nas disciplinas de Matemática e Ciências. Esbravejou, gritou e foi embora.

Anos depois, reencontro-me com essa mulher, novamente na condição de minha aluna. Sempre que tentava ajudá-la, ela rejeitava, até que me disse: “Você me reprovou na outra escola! Eu não quero conversar com você! Eu não gosto de você!”. Falou palavrões e saiu. Essa mulher desistiu de estudar. Não a vi mais. Por um lado, esse fato me causou um mal-estar muito grande. Por outro, me fez perceber que a ação pedagógica é um ato coletivo, em que as partes envolvidas devem ter os mesmos ideais de aprendizagem. Exige

responsabilidade, compromisso, disponibilidade e realização das atividades propostas pela escola. Na relação ensino-aprendizagem, para obter sucesso, as pessoas precisam dedicar-se, criar possibilidades e romper as barreiras que dificultam seu acesso ao conhecimento, ações que essa aluna, naquele momento, não se dispôs a fazer, ou não podia fazer. Quero deixar claro que fui e continuo sendo aprendiz dos conhecimentos necessários para o educador da EJA, no entanto, sei o quanto tenho me esforçado e contribuído com o ensino aprendizagem dos alunos.

Esse episódio foi importante para que eu refletisse melhor sobre as condições dos alunos e professores da EJA, no contexto da sala de aula, e também sobre a minha prática profissional. Provavelmente, dessa experiência, e por conta de toda essa trajetória, senti necessidade de estudar, de discutir sobre a EJA num contexto mais amplo, agora almejando o mestrado.

A definição da tríade Educação Matemática, Mulheres e EJA partiram dos seguintes princípios: a) Matemática: por perceber que a Matemática era uma disciplina sobre a qual algumas mulheres declaravam sentir temor; b) Mulheres: pela forte presença nas turmas da EJA, pois analisando os dados da matrícula<sup>5</sup> inicial da Escola Gerson Garcêz (EGG)<sup>6</sup>, no ano de 2011, percebemos que, dos 93 alunos matriculados, contávamos com 60% de mulheres; c) EJA: pela minha experiência vivida enquanto professora/coordenadora pedagógica dessa modalidade de ensino.

Quando penso na relação das mulheres alunas da EJA com a Matemática, reporto-me às minhas vivências enquanto aluna, especialmente com as dificuldades/facilidades relacionadas à disciplina Matemática. Quando aluna do Ensino Fundamental I, era muito boa em Matemática, graças a meu pai, que me ensinava. Ele se sentia muito orgulhoso com o meu desempenho dentro e fora da escola. Cheguei a ajudar alguns dos seus amigos no cálculo de áreas.

Seguia, tranquilamente, até que, na oitava série do Ensino Fundamental, cheguei à III unidade, na disciplina de Matemática, com um total de 10 pontos.

---

<sup>5</sup>Os dados referentes à matrícula divulgados nesse estudo foram fornecidos à pesquisadora pela representante do setor de matrícula da Secretaria Municipal de Educação de Mascote – S MEM em fev./2012.

<sup>6</sup> A sigla EGG será utilizada sempre que fizermos referência à Escola Gerson Garcêz.

Precisava de 20 pontos para ser aprovada. Estudava com colegas, conversava com o professor, enfim, tentava aprender o que estava sendo ensinado, mas a Matemática do professor José<sup>7</sup> eu não conseguia aprender mesmo!

No ano anterior, acidentalmente/criminosamente, houve um incêndio na secretaria da escola, vindo a queimar boa parte dos arquivos, fato esse que acabou prejudicando muitos alunos egressos. Por conta disso, a diretora da época pedia que guardássemos todas as provas e trabalhos. Em meio a essas angústias, resolvi analisar as provas que tinha feito naquele ano. Meu amigo Pedro<sup>8</sup> tinha muita facilidade em Matemática. Estudava no turno noturno, eu no matutino. Logo, pedi as provas dele para conferir os meus acertos, e descobri que eram iguais. À beira da reprovação, faltei à aula no dia da prova. Minha intenção era ganhar tempo para obter uma cópia da mesma prova. Dois dias, foram suficientes para que ele entregasse as provas corrigidas. Com uma cópia da avaliação respondida em mãos, era só transcrever. Tive a sorte de fazer a prova logo em seguida, com outra turma.

A tensão era tanta que sequer li atentamente as questões, apenas copiava o que estava na “cola”. Dias depois, recebi a prova corrigida. No lado direito da parte superior da página continha um pequeno texto: “Você me surpreendeu, só não levou nota dez porque inverteu as respostas da questão 01 pela questão 10, mas não se preocupe, você está aprovada. Parabéns! Prof. José”. Fiquei aliviada. Hoje, ficaria preocupada. Será que o professor não percebeu que quem inverteu as questões foi ele? Porque essa era a única diferença existente na prova aplicada nos dois turnos.

Essas marcas serviram para que eu, no exercício da docência, me preocupasse com o ensino-aprendizagem da Matemática. Fez-me perceber que o conteúdo apresentado nas aulas deve ser acessível a todos, pois mais importante que cumprir a proposta do livro didático ou de um plano de aula, é permitir que o aluno (re) signifique os conhecimentos que já possui e construa outros.

---

<sup>7</sup> O nome José é pseudônimo.

<sup>8</sup> O nome Pedro é pseudônimo.

Considerarei importante contar aqui parte de minhas vivências de ordem pessoal e profissional, como uma inquietação construída, experimentada, que, para além de exemplificar as minhas memórias, apresenta também um espaço, um lugar e um momento histórico. O propósito de mostrar minha inserção nesse contexto foi para contextualizar o estudo e informar as dificuldades vividas, as marcas da exclusão, marcas do percurso de construção da minha vida pessoal e profissional.

## 2 - Questões orientadoras e objetivos da pesquisa

Compreender a Educação Matemática das mulheres, alunas da modalidade EJA, é compreender a relação dessas mulheres em contato com a Matemática no seu cotidiano, nos seus diversos espaços de vivência, indagando sobre quem são, de onde vêm, o que fazem e o que buscam.

Nesse contexto, formulamos a seguinte questão: Como as mulheres, alunas da EJA, percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência? Dessa questão, surgiram outras que irão nortear o trabalho, tais como: Que papel a Matemática desempenha na vida cotidiana dessas mulheres? Em quais circunstâncias a Matemática tem se tornado um instrumento de auxílio, de formação, de autonomia e de inclusão na vida das mulheres alunas da EJA? Quem tem apoiado/auxiliado as mulheres alunas da EJA na aquisição/ampliação dos conhecimentos matemáticos? Quais são os limites, facilidades/dificuldades dessas mulheres, ao lidarem com a Matemática escolar?

Com base nessas indagações, definimos os pressupostos da pesquisa, que estão no quadro a seguir. Ressaltamos que, para cada objetivo específico (OE), ou para os objetivos afins, atribuímos uma premissa (P).

**Quadro 1 - Objetivos e premissas.**

<b>Objetivo Geral:</b> Analisar como as mulheres, alunas da EJA, percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência.	
<b>OE1.</b> Identificar quem são essas mulheres,	<b>P1.</b> As mulheres, alunas da EJA, trazem

<p>de onde vêm, o que fazem, o que pensam e o que almejam para a vida futura;</p> <p>OE1.1. Identificar limites, facilidades/dificuldades dessas mulheres, ao lidarem com a Matemática escolar;</p>	<p>consigo um estigma de que não são capazes de aprender Matemática justificando razões de ordem cognitiva e de idade, o que pode ser consequência de um processo instrutivo restrito que receberam.</p>
<p>OE2. Identificar o papel da Matemática na vida das mulheres, alunas da EJA;</p>	<p>P2. A percepção que a mulher, aluna da EJA, tem da Matemática é de uma disciplina distante de sua vida, sem utilidade, sem importância, que pode ter contribuído para o seu processo de exclusão escolar e social. Como consequência, não percebem a Matemática como uma ferramenta de auxílio para o presente e/ou para alcançar alguma meta futura.</p>
<p>OE3. Identificar quem tem apoiado/auxiliado as mulheres alunas da EJA na aquisição/ampliação dos conhecimentos matemáticos;</p>	<p>P3. As mulheres, alunas da EJA, normalmente recebem o apoio da família e do (a) professor (a), para estudar, como consequência se sentem mais valorizadas e animadas para continuar estudando.</p>
<p>OE4. Descrever em quais circunstâncias a Matemática tem se tornado um instrumento de auxílio, de formação, de autonomia e de inclusão na vida das mulheres, alunas da EJA.</p>	<p>P4. As Mulheres alunas da EJA lidam constantemente com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência. Entretanto, a Educação Matemática escolar que receberam não foi suficiente para fazer-lhes conscientes da presença dessa disciplina no seu dia a dia. Como consequência, são poucas ou quase nenhuma as circunstâncias onde elas percebem a presença e/ou uso da Matemática.</p>

### 3- Contexto geral do estudo

Durante séculos, a aprendizagem Matemática ficou restrita ao universo masculino. Quando as mulheres foram inseridas no contexto escolar, tinham um currículo diferenciado dos homens. A eles, eram ensinados leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Para elas, costura e bordado, culinária, leitura e escrita que não envolvessem conhecimentos matemáticos (LOURO, 2006). A nosso ver, era uma inserção elitizada, em benefício de uma minoria

privilegiada, visto que as mulheres negras, a pobre, a indígena e a ribeirinha, que perfaziam a maioria da população, continuaram fora da escola. Essa concepção era tão recorrente no Brasil, que mais de meio século após sua independência, em 1822, a Educação Primária foi proibida para negros escravos, índios e mulheres (CURY, 2002).

A década de 1930, do século XX, marca a época em que a educação básica de adultos passa a ser inscrita na história da educação brasileira. Nesse momento, começa a se consolidar no país o sistema público de educação elementar, visando atender às demandas emanadas do processo de industrialização e migração rural em centros urbanos. Diante disso, fazia-se necessário a ampliação da oferta de ensino básico gratuito. Segundo Haddad (2007), essa extensão é fruto das reivindicações e debates tecidos e anunciados pelos movimentos sociais, ao longo dos tempos.

Durante anos, a aprendizagem Matemática foi retirada do cotidiano das mulheres, pois elas eram tratadas como incapazes, sensíveis apenas às coisas celestiais e domésticas. Tanto as mulheres escravizadas como as nobres utilizavam um conhecimento matemático tácito, mental, aprendido no cotidiano de maneira informal<sup>9</sup>.

Para Cury (2002, p. 254), “o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX”. Entretanto, há uma barreira imensa entre a proclamação do direito e o acesso, de fato, ao direito declarado. Percebemos isso quando observamos que um número significativo de brasileiros jovens e adultos sequer teve acesso à escola, e outro possui poucos anos de escolarização.

A educação é um direito de todos, e dizer isso é assumir um compromisso social de promoção da igualdade. De acordo com Cury (2002, p. 259), no Brasil, o reconhecimento do Ensino Fundamental como um direito data de 1934, e desde 1988 é um “direito público e subjetivo”. É muito difícil definir data exata da inserção da mulher no âmbito escolar, mas enquanto extensão de direito, no Brasil, no ano de 1967, percebemos que o ensino primário obrigatório

---

<sup>9</sup>Chamamos de conhecimento informal os saberes adquiridos ao longo da vida. Ou seja, fora das instituições de ensino credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC).

passou de quatro para oito anos, gratuito e extensivo a todos. Cury (2002, p. 259) afirma também que, “para esses oito anos obrigatórios não há discriminação de idade. Qualquer jovem, adulto ou idoso tem esse direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes”.

Nesse contexto, registramos a possibilidade de inserção da mulher, visto que, a partir daí, qualquer pessoa pode requerer sua matrícula. Mesmo assim, muitas pessoas permaneciam excluídas da escola, por situações diversas: econômicas, sociais, familiares, geográficas e/ou culturais. Embora muitas mulheres tivessem consciência de que “a educação pode contribuir para mudar trajetórias, vidas, sendo uma possibilidade de mobilidade social” (SANTOS, 2011, p. 18-19), suas condições de vida, por vezes, eram o elemento principal para que se mantivessem fora da escola.

Embora a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei 9.394/96 declarem o direito de todos à educação, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) voltada para o Ensino Fundamental e Médio, o reconhecimento desse direito demorou muito a ser efetivado, visto que, em alguns municípios baianos, a exemplo de Mascote/BA, campo de desenvolvimento dessa pesquisa, muitos tiveram seus direitos negados. Durante muito tempo, as pessoas que precisavam dessa modalidade de ensino, ou se inseriam nos programas de alfabetização ou permaneciam excluídas da escola.

Em teoria, a CF 1988 e a LDB 9.394/96 representam um salto qualitativo no âmbito das políticas dos direitos públicos subjetivos, pois propõem romper com as diferenças estabelecidas entre os conteúdos dos currículos de homens e mulheres, descritos na Lei de 1827 (DEMARTINI; ANTUNES, 1993). Outra contribuição significativa é a obrigatoriedade de oferta da educação, em nível fundamental, para todos, e não só para jovens de até 14 anos, como sugerido na Lei 5.692/71 (MOURA, 2009).

Em termos quantitativos, percebemos outro salto. Segundo dados da Unesco, Institute Statistics (UIS) de 2010 (UIS apud BROITMAN, 2012), em 1950, aproximadamente metade da população adulta em nível mundial, era analfabeta; em 1990, 76% da população se consideravam alfabetizada; em 2000,

o índice de analfabetismo havia reduzido a 20%; em 2008, a taxa de alfabetização chegou a 83%.

Na atualidade, trazendo o caso para valores absolutos, existem aproximadamente 800 milhões de adultos analfabetos, dos quais dois terços são mulheres, cerca de 100 milhões de crianças estão fora da escola, o que nos leva a crer que, em 10 anos, elas estarão na qualidade de jovens e adultos desescolarizados (UIS apud BROITMAN, 2012). Corroboramos com Soares (1999, p. 19-20), quanto ao conceito de analfabeto:

Não é apenas o estado ou condição de quem não dispõe da ‘tecnologia’ do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas.

Nas discussões tecidas por Soares (1999, p. 19), é sugerida uma reflexão sobre a palavra analfabetismo, partindo do princípio que o termo antônimo a essa ideia ‘alfabetismo’ não seja igualmente utilizado. Para a autora, analfabetismo é “estado ou condição de analfabeto”. Considera também que analfabetismo é uma palavra de uso comum e de compreensão universal, mas questiona quanto à estrutura de formação da palavra e aplicação do termo:

O substantivo que nega - analfabetismo - se forma com o prefixo grego a(n), que denota negação - seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo que afirma- alfabetismo- não seja usado. Da mesma forma - analfabeto - que nega, é também palavra corrente, mas nem mesmo temos um substantivo que afirme o seu contrário. (Já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam) (SOARES, 1999, p. 19).

Tomando como referência as ideias de Gadotti (2007, p. 32), o analfabetismo é visto como “a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política”. Sendo assim, nele, pode estar refletida toda uma concepção política e de estrutura social injusta, marcada pela negação de direitos.

Em conformidade ao entendimento de Broitman (2012, p. 8), o analfabetismo está, assim, totalmente vinculado à pobreza e à exclusão social, havendo, segundo esta autora, “uma alta correlação entre analfabetismo e as diferentes formas que adota esta exclusão social segundo as distintas culturas: gênero, diversidade racial, imigração, ruralidade, etc.”.

No Brasil, em 1970, a taxa de analfabetismo entre as mulheres brasileiras era de 36%; entre os homens, era de 29,8%. Ao longo dos anos essas taxas vêm caindo. Em 2000, a taxa percentual entre as mulheres chegou a 13,5% e, entre os homens, a 13,8%. Nos últimos 10 anos, essa taxa caíram lentamente.

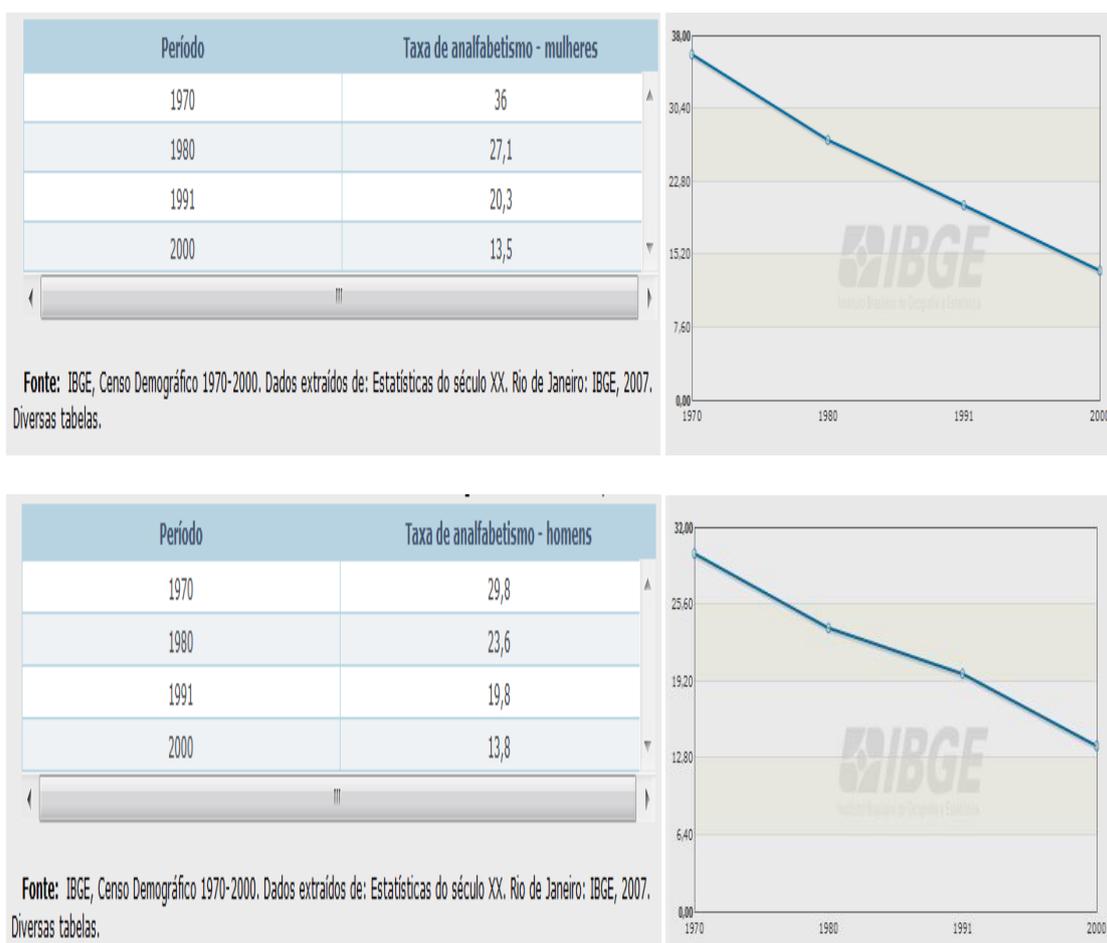
O termo analfabetismo “é uma palavra utilizada no português corrente para designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever” (RIBEIRO, 1997, p. 144). Seu antônimo, alfabetismo, refere-se às competências e habilidades de leitura e escrita entendidas como necessárias aos sujeitos para sua inserção na sociedade. Nesse âmbito, é considerado alfabetismo matemático a capacidade que o sujeito demonstra na utilização e mobilização de conhecimentos que estejam associados à ordenação, orientação, quantificação e também aos conhecimentos aplicados nas representações e na resolução de operações e problemas (SOUZA; FONSECA 2008, p. 513).

Ainda consoante essas autoras, na perspectiva do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional - INAF, o alfabetismo pode ser classificado em três níveis: rudimentar, básico e pleno. Rudimentar, quando a capacidade de ler e escrever consiste na localização de informações simples contidas numa só frase, leitura e escrita de números de uso cotidiano como: datas, preços, número de telefone e hora; básico, quando há a capacidade de localizar informações em pequenos textos, ler e escrever números com valores maiores, estabelecer comparação de preços, administrar situações de compra e venda e resolver problemas que envolvam apenas uma operação; no nível pleno, as capacidades se ampliam ao ponto de perceber e compreender informações complexas, é possível localizar mais informações que nos níveis anteriores, além da capacidade de estabelecer comparações entre as informações observadas.

O conceito de analfabetismo na perspectiva do INAF suscita outras argumentações, pois define a pessoa que se encontra na condição de analfabeto

como desprovida de saber, incapaz de comprar, vender, identificar valores, utilizar dinheiro, enfim, é negada a existência de competências e habilidades que essas pessoas desenvolveram ao longo da vida para se harmonizarem com o meio social onde vive, a fim de atender as suas necessidades e garantir a sua sobrevivência. Analisando, nessa perspectiva, discordamos desse conceito adotado para designar a condição do analfabeto, pois entendemos, assim como Di Pierro e Galvão (2007), que a pessoa que não domina as ferramentas de leitura e escrita não é um ignorante de saber, mas sim uma pessoa que contribui de modo particular com saberes materiais e culturais importantes para a sociedade.

**Figura 1 - Gráficos da taxa de analfabetismo de mulheres e homens de 1970 a 2000.**



Fonte: IBGE: Censo Demográfico 1970-2000. Dados estatísticos do século XX. Rio de Janeiro: IBGE 2007.

O Censo de 2000 apontou uma taxa percentual de analfabetismo, com 15 anos ou mais, de 13,64%. Em 10 anos, o analfabetismo no país caiu apenas

quatro pontos percentuais. Em valores absolutos, o censo de 2010 sinalizou que o Brasil tem cerca de 14 milhões de analfabetos, com 15 anos ou mais; 6,6% da população baiana não sabem ler nem escrever. Vale ressaltar que o maior percentual de analfabetos, chegando a 26,5%, está entre os que têm 60 anos ou mais (IBGE, 2010).

Em resultado apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, foi divulgado que o índice de analfabetismo entre as mulheres é de 9,3%; entre os homens, 9,9%, considerando a população de 15 anos ou mais de idade. Em termos quantitativos, notamos uma redução da taxa percentual do número de jovens e adultos que não sabiam ler nem escrever. Se tomarmos como referência os dados dos Censos anteriores, percebemos que a saída da condição de analfabeto, para uma parcela considerável de brasileiros, vem se dando de maneira gradativa. Esses dados merecem atenção especial do poder público, uma vez que a população jovem e adulta antes foi, se não totalmente, parcialmente alijada de escolarização.

O Brasil apresenta grande quantidade de brasileiros analfabetos absolutos e funcionais<sup>10</sup>, que a sociedade discrimina, mas pouco faz para tirá-los dessa condição. Tais sujeitos são vítimas de preconceitos, visto que, pelo fato de não saberem ler e escrever, amiúde, são caracterizados como incapazes, despreparados, sem conhecimentos, mal informados, não humanizados. Assim, as palavras comumente utilizadas para caracterizá-los são discriminatórias, carregadas de estigmas e atributos negativos que acabam por inferiorizá-los. Tais expressões são diariamente disseminadas, tanto na mídia quanto em outras formas de interação social, de modo que o sujeito analfabeto, impossibilitado de participar ativamente do mundo letrado, por vezes internaliza essas expressões e passa a ver-se como menos capaz de atender às demandas e expectativas da sociedade atual (DI PIERRO; GALVÃO, 2007).

A nosso ver, os modos de participação social das pessoas escolarizadas ou não escolarizadas na sociedade são distintos, mas todos são igualmente importantes. Partimos do princípio de que todas as pessoas sabem umas coisas

---

<sup>10</sup> A expressão “analfabetismo funcional” é comumente utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quando faz referência à pessoa que não conclui os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

e desconhecem outras. Assim sendo, o que significa ser analfabeto absoluto? Existe alguém que não saiba absolutamente nada? Como educadores, comprometidos com a promoção da igualdade, o desafio é desconstruir tais discursos. Nós não concordamos com o termo analfabeto absoluto atribuído às pessoas que não manejam de modo convencional as ferramentas de leitura e escrita, de igual modo discordamos da expressão “analfabeto funcional” utilizada pelo IBGE para fazer referência a pessoa que não concluiu o Ensino Fundamental I.

#### **4 - Relevância e pertinência da pesquisa**

As contribuições de Fonseca (2002), Duarte (2009), Souza e Fonseca (2009, 2010), Gomes (2007, 2012) são ímpares para com os estudos da EJA, no campo da Educação Matemática, mas somos conscientes de que são poucos os estudos sobre a mulher e o ensino de Matemática. Souza (2008, p. 12) comenta que “essa questão parece tão atual quanto lacunar no campo da EJA; no campo dos estudos de gênero e no campo da Educação Matemática”.

Para Fonseca (2002), a EJA é uma modalidade de ensino com características próprias, requerendo, assim, formas específicas de pensar e avaliar as propostas e práticas pedagógicas assumidas no âmbito da Educação Matemática. Para essa autora, o ensino da Matemática na EJA deve ser visto como uma ação educativa direcionada a jovens e adultos, numa perspectiva de construção e sistematização de saberes. Recomenda que os educadores percebam os seus alunos como sujeitos do conhecimento e indaguem os seus alunos sobre suas expectativas, desejos e experiências, a fim de criar possibilidades para que a Educação Matemática também contribua para as práticas de leitura.

Conforme Duarte (2009), o ensino da Matemática para os alunos da EJA, numa perspectiva de formação, exige uma compreensão de que a aquisição do saber matemático está para além do domínio das técnicas e práticas operatórias. Por isso, adverte que, para aprender Matemática, o aluno precisa refletir sobre o seu fazer matemático. Para Gusmão (2009, p. 135), “ensina-se ouvindo e, para

aprender, é preciso falar". Nesse sentido, Gusmão (2009) e Fonseca (2002) advertem que a ação educativa deve ser direcionada pela voz do aluno.

Em reflexões sobre as relações de gênero nas práticas de numeramento na EJA, Souza e Fonseca (2009, p. 595) tomaram como ponto de partida o seguinte enunciado: "homem é melhor em Matemática que mulher". Nesse estudo, desenvolvido com um grupo de alunos/as da EJA, as autoras concluíram que as relações entre homens, mulheres e Matemática se constituem por meio do discurso que, por vezes, é tomado como "verdade", que os homens são mais afeitos à Matemática que as mulheres. No contato com as mulheres entrevistadas, as autoras perceberam que elas não se assumem como boas em Matemática, por não perceberem a presença dessa área de conhecimento nas atividades que realizam diariamente.

Nas discussões sobre Gênero, Educação Matemática e Discurso, Souza e Fonseca (2010) mostraram como as relações de gênero foram evidentes nas várias formas de lidar com a Matemática. Sublinham que as práticas matemáticas se diversificam entre homens, mulheres e entre as próprias práticas, e como essas diferenças são vistas, faladas e tratadas no contexto da sala de aula.

O estudo desenvolvido por Souza (2008) analisou as configurações das relações de gênero nas práticas de numeramento dos alunos da EJA. A autora evidencia que essas práticas matemáticas de numeramento, mobilizadas por homens e mulheres, são atravessadas por discursos, identificados pela autora, como desencadeadores de "batalhas discursivas". Mostra, ainda, que há tensões entre esses modos e práticas no espaço doméstico, escolar e de trabalho, bem como entre a Matemática oral e a Matemática escrita.

A pesquisa realizada por Gomes (2007) analisou a mobilização e a produção dos conhecimentos matemáticos gerados no contexto da realização de tarefas exploratório-investigativas de conteúdos matemáticos, a fim de verificar quais são as contribuições trazidas por essa metodologia para o processo de ensino da Matemática e para a constituição profissional e pessoal da professora-pesquisadora. Nessa excursão, ela inferiu que o trabalho em grupo favorece o diálogo e oportuniza a socialização das estratégias utilizadas pelos alunos na

resolução de problemas. Ressaltou a importância das discussões em grupo e da produção de registro sobre as estratégias utilizadas. Sugeriu que a reflexão seja a ferramenta norteadora da prática docente, pois entende que os saberes do professor devem ultrapassar a dimensão do conteúdo programático para alcançar o aluno. Considerou que “a Matemática quando desenvolvida de maneira a propiciar a criticidade, é uma importante ciência que contribui para a formação do sujeito” (ibid., p. 45).

Na busca por respostas às suas inquietações advindas do ensino da Matemática no âmbito da EJA, Gomes (2012) definiu como objetivos dos seus estudos doutorais: compreender as práticas pedagógicas que geram discursos produtores e mobilizadores de conhecimentos e saberes nas aulas de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA); identificar as contribuições trazidas para o processo de ensino da Matemática. As reflexões se deram em torno das práticas pedagógicas por meio da comunicação, interação, discurso, mediação, intervenção, estratégias utilizadas na resolução da atividade proposta, formas de representação da Matemática proposta pelos alunos e apropriação do saber.

Os estudos de Gomes (2007, 2012) valorizam o diálogo, pois considera que a verbalização e discussão dos modos de matematizar, a socialização das estratégias e a produção de registros sobre o fazer matemático são fundamentais para a construção desse saber. Adverte, ainda, que a escola precisa considerar e problematizar os saberes que os alunos jovens e adultos vivenciam diariamente, a fim de construir possibilidades de apropriação, (re)significação do saber matemático. Ressalta que “uma das tarefas da prática do professor e da professora é dar condições para que as pessoas jovens e adultas se assumam enquanto seres de direito, sociais e históricos” (GOMES, 2012, p. 324). Salientamos, também, que nos dois estudos citados a autora privilegia na ação pedagógica a interação, socialização, discussão e principalmente, a escrita.

Diante do exposto, percebemos que as preocupações sinalizadas nesses estudos, sobre essa modalidade de ensino, se entrecruzam com as nossas inquietações vividas e percebidas no contexto da sala de aula. A nosso ver, os

problemas da EJA transcendem o espaço escolar, por isso precisam ser problematizados e discutidos em sua totalidade, sem desconsiderar os espaços, as vivências e os saberes das pessoas envolvidas nas ações de ensinar e aprender.

Embora os problemas da EJA tenham um caráter global, pensamos que estudar a nossa realidade, nordestina, baiana, municipal, carente de investigação, possa trazer contribuições não apenas de caráter pessoal, mas também possam provocar desejos de mudanças nas diretrizes curriculares do nosso município, nas posturas de professores, alunos e sociedade em geral, bem como suscitar reflexões sobre o lugar e atenção que merece essa modalidade de ensino e, quiçá, dar um novo rumo às políticas públicas que deixam de incluir, nas ações de responsabilidade do Estado, a oferta de condições para que o aluno possa iniciar e prosseguir os seus estudos. Para isso, nas palavras de Haddad (2007, p. 9), é necessário que haja

escolas próximas do trabalho e da residência [...], implementação de formas e modalidades diversas que contemplem os estudantes das diferentes regiões; [...] incentivo à ação do Estado para a escolarização dos funcionários públicos.

Em particular, desejamos que este trabalho possa trazer contribuição considerável para enriquecimento da Linha de Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - PPG-ECFP da UESB, porque traz uma discussão sobre a mobilização do conhecimento matemático inerente aos fazeres das mulheres adultas que lidam diariamente com essa área de conhecimento, no labor da vida diária, fora e dentro de casa, além daquelas que administram os seus próprios recursos financeiros e trabalhos autônomos.

## **5 - Organização geral do estudo**

Este texto está organizado em cinco seções: na primeira, apresentamos as experiências e papéis da pesquisadora, o problema e as questões da pesquisa, os objetivos, o contexto geral do estudo, sua relevância e pertinência, bem como a

organização geral do estudo; na segunda, destinada à revisão da literatura, delineamos um panorama histórico, articulando as temáticas centrais da pesquisa: Mulher, EJA e Educação Matemática no contexto da EJA; na terceira, apresentamos a área de estudo, as perspectivas metodológicas, o delineamento da investigação, os instrumentos utilizados, o percurso e os sujeitos da pesquisa; na quarta, abordamos os dados da pesquisa, organizados em dois blocos, sendo que, no primeiro, analisamos os dados extraídos do questionário e, no segundo, os da entrevista, ambos aplicados às alunas da EJA; na quinta, apresentamos algumas considerações sobre o estudo, revelando alguns saberes construídos durante o percurso da pesquisa, sinalizando temáticas e práticas que precisam ser repensadas no ensino da Matemática, bem como a necessidade de novas pesquisas sobre como as alunas da EJA aprendem e lidam com a Matemática.

---

### REVISÃO DE LITERATURA

Ao professor é reservada alguma coisa mais nobre. Ao professor é reservado o papel de dialogar, de entrar no novo junto com os alunos, e não o de mero transmissor do velho (D'AMBRÓSIO, 1997, p.10).

Compartilhamos com as ideias de D'Ambrósio (1997), Freire (1987), Gusmão (2009), Gomes (2007, 2012), quanto à importância do diálogo. Para nós, o diálogo no âmbito escolar caracteriza-se como uma ação colaborativa, no qual envolvidos no ato de ensinar e aprender, professores e alunos, sistematizam e constroem saberes. Nesse sentido, conforme escreve Freire (1987, p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão”.

Neste capítulo, destinado à revisão da literatura, fazemos um situar histórico articulando as temáticas centrais da pesquisa: Mulher, EJA e Educação Matemática no contexto da EJA.

#### **1.1- A Educação de Mulheres**

As mulheres são seres sócio-históricos. Portanto, as suas formas de vida e a sua educação, não estão desligadas do tempo, do espaço, e de igual modo, da sua cultura. A partir dessa compreensão, tomamos como ponto de partida o processo de exclusão escolar das mulheres, propondo uma breve discussão acerca da inserção da mulher no espaço escolar e a sua relação com a Matemática.

Em termos de educação, a mulher, desde a época colonial, não tinha o direito a frequentar a escola. Durante muitos séculos, a educação foi uma prática restrita ao universo masculino. As mulheres, por outro lado, recebiam educação para a vida, tendo como grande mestra, a mãe. Cabia a ela transferir

para a filha os ensinamentos de que precisava para ser mulher, esposa e mãe. A Igreja, por sua vez, através da confissão, dos livros de orações e dos sermões, se encarregava de reforçar a ideologia patriarcal que preconizava a submissão da mulher: ao pai, enquanto solteira; ao marido, depois de casada. Nesse cenário, os conventos acabam configurando-se ora como espaços de liberdade alternativa para o aprendizado feminino, ora como prisões para mulheres sem dotes, cujos pais haviam assim decidido o seu destino (DEL PRIORE, 1995).

Nesse contexto, vários fatores sociais baniam e controlavam a vida da mulher, assim, elas eram submetidas a adequar-se às normas e valores patriarcais da sociedade da época. Para Del Priore (1995, p. 23) “[...] os diálogos entre visões de mundo, diferentes costumes, hábitos e crenças marcados pela alteridade fecundaram a condição feminina que então se organizava na Terra de Santa Cruz”. Corroborando com essa discussão, Louro (2006, p. 446) se expressa da seguinte forma:

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”. Ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução.

Baseadas nessa autora, percebemos que as mulheres não deviam ser escolarizadas, para que continuassem invisíveis e distantes do campo de atuação social. Mantê-las sem instrução escolar e confinadas no espaço doméstico significava manter estável o domínio masculino e afastar as possibilidades de ruptura das desigualdades instauradas entre mulheres e homens ao longo dos anos.

Louro (2006, p. 446-447) afirma também que, naquela época, para a sociedade vigente, a mulher precisava ser em primeiro lugar “uma mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro”. Desse modo, a educação da mulher tinha como função social formar a educadora dos filhos.

Constatamos que, nesse contexto, a mulher era considerada um ser limitado e incapaz de competir no mundo masculino. Nessa perspectiva, elas

deveriam primordialmente adequar-se às regras estabelecidas pelos homens. O “destino” feminino consistia apenas no casamento. Este levaria as mulheres a dedicar-se ao marido, aos filhos e aos afazeres domésticos. Dessa forma, as mulheres eram minimizadas e transformadas em objeto do controle masculino.

Louro (2006) acentua que, por conta de um processo histórico que se perpetuava ao longo dos anos, a tirania de sociedades sexuadas e elitistas era visível, até mesmo nos textos legais da época. Um exemplo são os salários pagos por alguns serviços, os quais eram calculados com base no sexo da pessoa. Determinações como esta suscitavam necessidades de práticas sociais que visassem à superação das desigualdades instauradas entre homens e mulheres.

Com a regulamentação da primeira lei de instrução pública do ensino das “pedagogias”, “aparentemente” são dadas às mulheres as mesmas oportunidades dadas aos homens. Entretanto, os currículos específicos para meninos e meninas assinalavam a desigualdade. Nesse sentido, Louro (2006, p. 444) sublinha que:

Seria uma simplificação grosseira compreender a educação das meninas e dos meninos como processos únicos, de algum modo universal dentro daquela sociedade. Evidentemente as divisões de classe, etnia e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar as crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas, que também implicariam diversidades nas proposições educacionais.

Salientamos que não somos mentores da nossa sexualidade. Nós não nos propomos ser homem, nem ser mulher, sequer nos atribuímos formas de ser e de estar no mundo. Contudo, ao longo do tempo, nas diversas instâncias sociais criou-se uma concepção estereotipada de que as diferenças biológicas entre homens e mulheres ressaltavam, nos primeiros, características como competência, inteligência e poder, o que contribuiu para o domínio imponente em relação ao feminino. Nesse sentido, Eluf (2006, p. 13) declara que “o fato de as mulheres terem o corpo diferente dos homens foi interpretado como sinal de fraqueza física e de incompetência intelectual”. Por isso, as mulheres viviam excluídas da sociedade e das atividades produtivas.

Após a Revolução Industrial, pôs-se em movimento uma série de transformações que afetariam profundamente a condição social da mulher, principalmente, ou mais evidentemente, a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Bauer (2001, p. 71) “a partir de então, podemos dizer que o seu trabalho foi valorizado como um instrumento efetivo de modalidade social e como uma solução para ajudar a família em sua difícil situação econômica”.

No Brasil, o direito à educação foi ceifado às mulheres, deixando-as excluídas da participação política e das discussões que ultrapassassem o lugar doméstico. Contudo, de acordo com Bruschini e Amado (1988, p. 5), com a Lei de 15 de outubro de 1827, uma nova concepção começou a ser desenhada com a criação das escolas de primeiras letras, para meninas. Nesse momento, também houve a permissão da inserção das mulheres no Magistério Primário, com isso, a possibilidade de ampliação do nível de instrução.

Apesar de as conquistas serem efetivadas, as relações de desigualdade com base no sexo se acentuavam. Havia currículos específicos para meninos e para meninas. Essa discriminação também demarcava as relações de trabalho. Cabe ainda evidenciar que as mulheres professoras não podiam lecionar todas as disciplinas do currículo, não por falta de habilidades e competências, mas como mecanismo de segregação e poder. Desse modo, a linguagem matemática era lecionada só por homens, fator determinante para justificar as diferenças salariais entre homens e mulheres, mesmo tendo ocupação igual.

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais, proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional e os princípios de moral cristã e da doutrina católica apostólica e romana proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império Romano e a História do Brasil. (DEMARTINI; ANTUNES 1993, p. 6).

Outro aspecto que merece ser destacado em relação à Lei de 1827 é que a matrícula ofertada nas escolas de primeiras letras só permitia o ingresso de meninas. Sendo assim, com exceção das mulheres adultas da elite, tantas outras, embora não fossem alfabetizadas, não foram contempladas nessa lei. Desse

modo, o acesso à educação formal no Brasil continuava restrito (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Com o passar do tempo, gradualmente, as mulheres adultas das camadas populares foram se inserindo no espaço escolar. Nesse contexto, novas vagas para o exercício do Magistério começaram a ser ocupadas por mulheres. Esta foi uma conquista considerável para elas, haja vista a preferência da escola normal por homens ministrando aulas, ainda que a lei afirmasse que as vagas destinadas ao Magistério Primário nas escolas públicas, fossem destinadas preferencialmente às mulheres. Algumas escolas, inclusive, se negaram a cumprir a lei, mantendo um quadro de funcionários totalmente masculino.

Conforme Demartini e Antunes (1993), esse cenário começa a mudar apenas nos últimos anos do Império. A oportunidade de continuidade aos estudos, a inserção da mulher no mercado de trabalho e também no Ensino Superior suscitam novos incômodos à sociedade masculina. De um lado, a abertura de espaço para as mulheres que desejassem iniciar/continuar seus estudos; do outro, homens insatisfeitos com essa abertura. Vale ressaltar, que toda essa efervescência de discussões acerca do direito da mulher e da ampliação dos seus conhecimentos não reduz a onda de preconceitos contra ela, pois estavam muito presentes nos discursos, até mesmo das pessoas que gerenciavam as instituições de ensino.

Consideradas menos inteligentes, as mulheres estavam predestinadas apenas ao casamento, procriação e afazeres domésticos. Desse modo, seria comum que os discursos produzidos acerca dessa construção de um novo modelo de mulher e, conseqüentemente, de sociedade, ocorresse de forma conflituosa, uma vez que bases sólidas seriam desfeitas, em nome de um novo arranjo social que começava a ser formado (CAMPOS, 1990).

Na opinião de Oliveira (1997, p. 50) “a emancipação feminina entrou para a ordem do dia dos debates intelectuais em 1947. A escritora francesa Simone de Beauvoir dá um empurrão na causa feminina, com o lançamento do livro ‘O segundo sexo’”. Nessa obra, a autora analisa a condição feminina nas diversas instâncias sociais ao longo da história da humanidade, considerando que os papéis sexuais foram impostos a elas como condição de inserção social.

Segundo Oliveira (1997), na busca de compreensão desse fenômeno, Simone de Beauvoir analisou o conceito de mulher de todas as doutrinas, da psicanálise ao marxismo. Com isso, chegou à conclusão mais polêmica do século: “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (ibid., p. 50). Acreditamos que a polêmica gerada em torno dessa afirmativa seja resultante da interpretação errônea, talvez doutrinária, adotada na análise dessa frase. A nosso ver, a condição biológica das pessoas não foi colocada em evidência nessa afirmativa, mas sim a condição social, a instituição de lugares, de modos de ser, de viver, ou seja, as relações de poder exercidas pelos homens sobre as mulheres.

Embora Simone de Beauvoir clamasse em suas teses para um novo olhar sobre a condição de vida da mulher no contexto da época, grande parte da população feminina não se identificava como parte daquele cenário de domínio masculino. Assim, o Movimento Feminista, embora visasse à igualdade, “talvez pela inexperiência das mulheres na arte da política e das negociações, desembocou numa guerra” (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Para o referido movimento, as décadas de 30 e 40 do século XX, demarcaram um período de conquistas, visto que algumas das reivindicações das mulheres já entraram na pauta de discussões e passaram a ser “atendidas”. Conquistaram o direito de votar e serem votadas, ingressar nas instituições escolares e participar do mercado de trabalho. Percebemos que essas conquistas não se deram simplesmente porque as mulheres estavam organizadas em movimento e reivindicavam os seus direitos, mas também em virtude de, naquele momento, a mão de obra masculina estar escassa, como consequência da Segunda Guerra Mundial. Assim, ideologicamente, concederam às mulheres alguns direitos, visto que, nesse contexto, não havia alternativa. Com o fim da guerra, acaba a escassez de mão-de-obra masculina, e o cenário volta a se assemelhar ao anterior, no qual é reforçada a ideologia masculina de que lugar de mulher é mesmo na cozinha.

Esse discurso não é tão antigo assim. Mesmo em face de tantas conquistas e das comprovações científicas e empíricas que a “ausência de força física” (isso quando não trabalhamos essa habilidade nas pessoas do sexo

feminino) nada influi no seu intelecto, ainda hoje nos deparamos com discursos discriminatórios e sexuais.

Ainda que as provocações machistas causassem incômodos, não intimidavam as mulheres. Apesar de a conjuntura política ser desfavorável, elas se organizavam em torno de novas conquistas, visando vencer a diferença e pelo menos minimizar as desigualdades. Como exemplo, citamos a Marcha Mundial das Mulheres, idealizada pelo Movimento Feminista Internacional, que se tornou um marco de luta contra a pobreza e a violência sexista. Vale ressaltar que, além da mobilização de milhares de mulheres de vários países, esse evento possibilitou a elaboração de um abaixo-assinado contendo suas reivindicações para ser entregue aos órgãos competentes.

Nas décadas seguintes, os movimentos ganham força e buscam a autonomia feminina nas esferas sociais e políticas, questionando o poder e a forma como ele é exercido em função da mulher. Nesse sentido, Alvarez (1994, p. 103) sublinha que:

O Movimento Feminista distinguiu-se de outros movimentos de mulheres por defender os interesses de gênero das mulheres, e por questionar os sistemas culturais e políticos construídos a partir dos papéis de gênero historicamente atribuídos às mulheres, pela definição de sua autonomia em relação a outros movimentos, organizações e o Estado e pelo princípio organizativo da horizontalidade, isto é, da não existência de esferas de decisões hierarquizadas.

No entorno dessas discussões, os movimentos se fortalecem. Na década de 70 do século XX, começam a se expandir também na América Latina e, a partir daí, surgem novos grupos de mulheres em todo o país. Nesse sentido, Costa e Sardenberg (1994, p. 103) frisam que:

Em 1975, como parte das comemorações do Ano Internacional da Mulher, promovido pela Organização das Nações Unidas, foram realizadas várias atividades públicas em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, reunindo mulheres interessadas em discutir a condição feminina em nossa sociedade, a luz das propostas do “novo” movimento feminista que nesse momento se desenvolvia na Europa e Estados Unidos. O patrocínio da ONU e um clima de relativa distensão política do regime permitiam as mulheres organizarem-se

publicamente pela primeira vez, desde as mobilizações dos anos 1967/1968.

Enquanto as discussões acerca da condição feminina nas sociedades genéricas avançavam no resto do mundo, no Brasil, os direitos, ainda que regulamentados por leis, passavam décadas nas gavetas das elites do poder, para serem usados como mecanismo de manobra política num momento oportuno.

É interessante mencionar que, dentre as bandeiras de luta do movimento feminista, incluía-se o direito à educação, porém, somente a partir da década de 60 do século XX, com as campanhas de alfabetização e com os movimentos de cultura popular, foi que as lutas pela legalidade desse direito se intensificaram. Vale ressaltar que, das diversas iniciativas desse período, os movimentos de educação e cultura popular, sob a influência de Paulo Freire, foram os que mais se destacaram nessa década (DI PIERRO, 2008).

Entretanto, a obrigatoriedade só se consolidou com a Constituição Federal de 1988, a partir da qual a educação tornou-se um direito do cidadão, passando a ser dever do Estado oferecê-la “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio” (LDB 9394/96, Art. 37, Inc. I). Até então, a educação oferecida às mulheres continuava excludente, já que poucas mulheres tinham acesso à escola.

Reconhecemos que o campo da educação de mulheres tem uma longa história de lutas, resistência e conquistas. Notamos que, no Brasil, atualmente, o índice de analfabetismo entre mulheres e homens, em especial entre os mais idosos, ainda é alarmante, mas é decrescente. Isso indica que a educação de mulheres é um campo que vem se consolidando no âmbito das políticas públicas educacionais. É, pois, um tema frequentemente abordado nas discussões tecidas em conferências, congressos, seminários, simpósios e colóquios em nível regional, nacional, internacional e mundial, especialmente no que tange à extensão, qualidade e garantia de acesso e permanência, principalmente no que se refere à EJA.

É importante assinalar que, o domínio dos códigos de leitura e de escrita traz implicações diretas na vida das pessoas, o que é, conseqüentemente,

refletido no meio em que vivem. Acreditamos que foi por meio dessa compreensão que as barreiras do acesso à educação formal começam a ser demolidas, de modo que “hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à Educação Básica” (CURY, 2002, p. 245).

Na atualidade, a educação é vista como um instrumento fundante da cidadania. Portanto, ela é indispensável para que os sujeitos se harmonizem com a sociedade em que vivem, sejam capazes de exercer os seus direitos, cumprir os seus deveres e participar de maneira satisfatória das constantes transformações do mundo moderno. Entendemos que essa nova concepção de educação seja resultado de muitos esforços empreendidos, especialmente por parte das organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais em favor da igualdade de direitos de mulheres e homens.

De modo geral, admitimos que garantir uma educação de qualidade e extensiva a todos tem sido um dos desafios da atualidade. A promoção dessa ação demanda recursos e, acima de tudo, comprometimento em favor de uma educação cidadã, dialógica e inclusiva.

Percebemos, ainda, a necessidade de se travar algumas batalhas no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos, tendo em vista as especificidades de cada etapa da vida, bem como a igualdade de oportunidades. Devemos considerar que já avançamos muito. Hoje, no Brasil, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (ELUF, 2006, p. 15).

Também evidenciamos que é preciso dizimar todas as formas de exclusão, violência e/ou preconceito existentes, seja contra as mulheres, seja contra os homens de qualquer idade. Por isso, há necessidade de que as pessoas entendam que as transformações sociais estão em curso e não ocorrem por si só. Por isso, sua efetivação é compromisso de todos, especialmente professores e alunos. Esse compromisso se contrapõe ao silêncio. O silenciamento, por vezes, é visto como consentimento, aceitação, é o mesmo que dizer: “desta forma está ótimo”. É importante lembrar que as mudanças na sociedade não ocorreram com o silêncio dos oprimidos, mas com o seu grito. Portanto, se idealizamos uma sociedade melhor, precisamos ajudar a construí-la.

## 1.2 - A Educação de Jovens e Adultos enquanto política educacional

A EJA é um universo plural, heterogêneo, de negociações densas e complexas, no que se refere ao diálogo entre as camadas populares, governo e sociedade. Segundo Arroyo (2005), a EJA é um campo ainda não consolidado no âmbito da pesquisa, das diretrizes educacionais e políticas públicas, das políticas de formação docente e das intervenções pedagógicas. Por essas razões, “a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado é, sem dúvida, uma das frentes do momento” (ibid., p. 20).

Visualizamos a EJA como um campo particular, com sentido e características próprias, que podem ser facilmente percebidas. A nosso ver, qualquer olhar mais atento sobre os conhecimentos, experiências e interesses de um aluno da Educação Básica da modalidade EJA, se comparados aos de um aluno da mesma série/ano/ciclo do ensino regular perceberá a divergência, pois há aspectos inerentes a cada sujeito que se constrói paralelo ao ciclo de vida. Na verdade, os alunos da EJA “são seres multifacetados, complexos, singulares, plurais, particulares... sujeitos com ritmos e tempos próprios de aprendizagens” (GOMES, 2012, p. 321). Portanto, entendemos que cada idade tem as suas particularidades próprias, as quais podem ser evidenciadas por meio das preferências, no relato das experiências de vida, nos objetivos e, conseqüentemente, nas ações dos sujeitos de modo geral. Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) advertem que:

No passado como no presente a Educação de Jovens e Adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância.

Cabe, portanto, percebermos que a EJA se constitui numa modalidade de ensino com especificidades próprias, justamente pela necessidade que o sujeito

jovem/adulto tem de resolver situações práticas da vida cotidiana. “É um campo de ensino voltado para pessoas que não puderam ou não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular [...] que foram excluídas, de certa forma, socioculturalmente” (GOMES, 2012, p. 60).

Para esse público, a escolarização tem finalidades definidas, a saber: preparo para o mercado de trabalho; ajudar na educação dos filhos; ler a placa do ônibus; preencher formulários; ampliar conhecimento profissional adquirido no senso comum. Enfim, no imaginário social “a escola é um lugar por excelência para lhe auxiliar a alçar a esse status” (FEITOSA, 2007, p. 58). O imaginário social, nesse contexto, é entendido pela autora como uma instância social onde as ações dos sujeitos acontecem e produzem sentidos.

Ademais, a autora afirma que os sujeitos se movem em torno de um imaginário social. Nesse sentido, os projetos educacionais são construções imaginárias que atendem ao imaginário social de um dado momento. Assim, eles “[...] podem ser compreendidos [...] a partir do modo de organização social que se deseja, do conceito e da imagem de homem que se construiu, e do papel político-social que se reservou historicamente à instituição escolar” (FEITOSA, 2007, p. 52). Pensando nisso, é importante lembrar que professores e escola precisam ter clareza do tipo de sujeito que deseja formar. Se almejarmos uma sociedade diferente, precisamos dialogar com ela, para, a partir daí, definir objetivos e metas que, de fato, auxiliem os nossos alunos na aquisição dos conhecimentos essenciais à sua formação acadêmica. Caso contrário, a ação pedagógica se realiza com os alunos, mas não em benefício deles.

Acreditamos que as formas de organização social que atenderam, de certa forma, ao imaginário social em um dado momento histórico, não se sustentam em outros. Desse ponto, surge o interesse por elaborar outras propostas educacionais, construídas sob a égide de um novo imaginário social, que vise prioritariamente resolver os problemas resultantes dos projetos educacionais anteriores. Logo, tais propostas devem ser construídas e organizadas dentro de outra perspectiva, tanto social quanto conceitual, que corresponda ao momento vivido.

Por essa razão, podemos afirmar que fazer uma descrição da EJA ao longo da sua história é, para nós, uma empreitada árdua e difícil, pois consideramos a EJA como um universo vasto, marcado por avanços e recuos, rico em possibilidades. Portanto, deve ser compreendido em toda sua amplitude. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) advertem que:

Qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a Educação de Jovens e Adultos, compreendida nessa acepção mais ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

Diante do exposto, desafiamo-nos a apresentar alguns aspectos que, de certo modo, chamou a nossa atenção nas leituras que realizamos para esse estudo.

A EJA, enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, ganhou destaque na legislação educacional do Brasil com a finalidade de retomar uma dívida social da nação brasileira, para com todo cidadão que não teve garantido o direito de acesso/permanência à escolarização na idade considerada regular (SCHNEIDER, 2012). No entanto, sua criação e extensão não se deram simplesmente pela compreensão de que a educação é um patrimônio cultural, que devia estar, portanto, disponível a todos, mas pela necessidade de resolver algumas tensões sociais que se instalavam por meio dos debates e reivindicações advindas dos movimentos sociais, como também para atender às demandas propostas pela sociedade capitalista que, naquele momento, exigia uma mão-de-obra minimamente qualificada para o trabalho nas indústrias que se instalavam no país. Assim, podemos dizer que a EJA surgiu em um momento em que as preocupações com escolarização e suas finalidades estavam sobrepostas aos interesses econômicos e ordenamento social.

Sampaio (2009, p. 15) afirma que “a história da EJA é uma história de tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação”. Identificamos, nesse sentido, que o Estado não tem como foco principal a educação daqueles que foram excluídos da escola, mas a ideia de compensar um direito negado, portanto, é percebido como um sujeito que, ao ser inserido na sociedade, precisa ser instruído para estar a serviço dela,

seja pela disposição da mão de obra, seja nas diversas formas de consumo e pelo próprio modelo de estrutura da escola. Assim, a educação a eles oferecida, na maioria das vezes, não atende aos interesses, necessidades e desejos dos alunos. Conforme essa autora, a história da EJA “é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil” (ibid., p. 16).

Sampaio (2009, p. 19), seguindo as orientações de Beisiegel, concluiu que:

A oferta oficial de educação para o povo se adiantava as reivindicações populares, impulsionada pelo pensamento liberal, por questões econômicas e espelhada em influências estrangeiras, e porque havia um projeto do Estado: desencadear um processo “civilizador” na sociedade brasileira; delimitar o lugar das classes populares para sua função social; e atender as necessidades econômicas, escolarizando para a atuação no mercado de trabalho que se modernizava. O pensamento que vai guiar e limitar as iniciativas de educação popular pelos governos é a ideia de que a educação forma as classes populares para transformá-las em elemento de produção.

Para Schneider (2012), em termos de legislação, as leis que regem a educação brasileira, após tornar-se nação independente, iniciaram-se com a Constituição Imperial de 1824, pois em seu título 8, artigo 179, inciso XXXII, sinalizava a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos. Entretanto, a autora ressalta que esse direito não se tornou um direito de todos, uma vez que as mulheres e os analfabetos não foram alcançados. Ainda de acordo com a autora, esse mesmo preceito de que a educação é direito de todos faz parte do texto da Constituição de 1934.

Nessa mesma direção, a Lei nº. 4.024/61, artigo 27, verbaliza que "o ensino é obrigatório a partir dos sete anos [...] aos que iniciassem depois dessa idade, seriam formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento" (SCHNEIDER, 2012, p. 3). Para a autora, com a Constituição de 1937, há uma substituição da

Noção de direito para ser de proteção e de controle, sendo dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar à infância e à juventude o ensino público em todos os graus, e uma educação adequada às suas faculdades aptidões e tendências vocacionais (SCHNEIDER, 2012, p. 3).

Isso indica que, embora a educação já começasse a ser inscrita como direito de todos, os textos legais davam maior ênfase à educação das crianças.

Em se tratando da EJA, a compreensão do dever de reparar essa negação de direito à educação veio a ser materializada com a CF de 1988 e com a Lei 9.394/96, visto que, nos artigos 37 e 38, a EJA passou a ser descrita como uma modalidade de ensino a ser oferecida a todos aqueles que não tiveram acesso à educação na “idade própria”. Desse modo, é nessa dinâmica de reestruturação da legislação educacional que a mulher adulta, por muito tempo silenciada, discriminada e excluída do espaço escolar, passa, efetivamente, a ter direito à matrícula nas instituições públicas de ensino.

Todavia, é importante apresentar nessa discussão outros entendimentos acerca do conceito de “idade própria”, descrito nos marcos legais. A nosso ver, a espécie humana é capaz de aprender tudo o que se propor a aprender em qualquer idade. Por conseguinte, a idade cronológica das pessoas não deve ser tomada como elemento de permissão ou interdição no âmbito da escolarização. Para Santos (2012, p. 3), “o conceito de idade própria perpassa muitos documentos oficiais e legais no Brasil e no mundo. Não existe uma idade própria para aprender. Aprender é da natureza humana. Aprendemos sempre, a vida inteira”. Por isso, faz-se essencial que sejam adotadas medidas que garantam as condições necessárias à aprendizagem para as pessoas de todas as idades. Nesse âmbito, a Declaração de Hamburgo (1999, p. 24), sinaliza que “o reconhecimento do ‘Direito à Educação’ e do ‘Direito de Aprender por Toda a Vida’ é mais do que nunca uma necessidade”.

Schneider (2012, p. 6) argumenta que “no Brasil, a EJA foi vista como compensação e não como direito”. No entanto, devemos assinalar que, nesse âmbito, já houve mudanças de compreensão. Atualmente, há o reconhecimento de que a ausência de acesso à leitura e à escrita, para grande parte da população brasileira, é resultante de uma dívida social não reparada e, por isso, ações afirmativas devem ser implementadas para que a EJA, como um processo de educação permanente, seja, de fato, efetivada para todas as pessoas, de todas as idades (CURY, 2000).

Destarte, salientamos que, para Haddad (2007, p. 8), “a EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio se dando de maneira gradativa ao longo do século passado, atingindo sua plenitude na constituição de 1988”. Corroborando com essa discussão, Santos (2012, p. 3) afirma que “a EJA é fruto de lutas históricas, especialmente dos movimentos sociais, referendados numa Educação Popular”.

Todavia, é importante destacar que a EJA, em grande parte dos municípios baianos, passa por sérios problemas, inclusive de ordem pedagógica. Como Gomes (2012, p. 64) ressalta, “a necessidade de propostas de ensino que abordem problemas significativos para as pessoas da EJA, que sejam propostas ligadas à realidade dessas pessoas”. É preciso percebê-los como sujeitos do seu tempo que, na condição de ser inacabado, se constitui na relação com o outro e com o mundo. Complementamos, ainda, que os alunos jovens, adultos e idosos possuem riquezas culturais que precisam ser valorizadas, respeitadas e discutidas no âmbito escolar. Nesse sentido, precisamos olhar para a escola como um espaço em movimento constante, propenso a mudanças, a fim de que o direito de aprender por toda a vida seja, de fato, garantido.

Igualmente importante é destacar que, no Brasil, muitas ações vêm sendo empreendidas nessa direção. Como exemplo, citamos o parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e alarga a compreensão a respeito da EJA, apresentando as seguintes propostas: que seja entendida como uma modalidade da Educação Básica, nas etapas do ensino fundamental e médio; deve ser tratada de modo particular devido às suas especificidades; deve propiciar condições para que as pessoas atualizem seus conhecimentos ao longo da vida; deve considerar que é possível aprender “em todas as idades e em todas as épocas da vida [...]” (CURY, 2000, p. 12). Nesse sentido, percebemos que a EJA já é vista como um campo de conhecimento que requer uma estrutura diferenciada, professores com formação específica e, por conseguinte, uma ação pedagógica própria, que intencione a inclusão sociocultural de homens e mulheres.

Na atualidade, os indivíduos presenciam mudanças sociais rápidas e intensas, resultantes de revoluções científicas e tecnológicas que chegam à

população muito rapidamente, em virtude da globalização. Essas transformações alteram consideravelmente o perfil das pessoas, propõem novas formas de vida, novos saberes, exigem outras formas de ser e estar para inserção no mundo do trabalho.

Com essas mudanças, a relação homem-trabalho tornou-se conflituosa, pois o processo de admissão no mercado de trabalho ficou mais criterioso, exigente e seletivo. São inseridas no mercado de trabalho, com mais facilidade, as pessoas que tiveram acesso à educação formal, que desenvolveram as habilidades e competências consideradas necessárias para manter o bom relacionamento e melhoria da qualidade do processo produtivo. Nesse cenário, os requisitos básicos, considerados fundamentais para inserção e permanência no trabalho formal são: criatividade, autonomia, iniciativa, criticidade, cooperação, pensamento coletivo, conhecimento e domínio interpretativo de cálculos e facilidade em adequar-se a novas situações. As pessoas que, por razões diversas, não tiveram oportunidades de desenvolver essas habilidades e competências ficam excluídas da população economicamente produtiva.

Nesse âmbito, pensamos na condição do aluno da EJA, considerando que, se ontem o trabalho aparece dentre os fatores que distanciaram as pessoas do espaço escolar (DA CRUZ, 2011; SANTOS, 2011), hoje, ele pode ser visto como elemento incentivador à escolarização, pois, para atender as exigências do mundo moderno, o trabalhador precisa estar em processo permanente de atualização das suas habilidades e dos seus conhecimentos (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999). Por isso, é preciso envolver-se numa formação constante, a fim de atender as urgentes demandas de qualificação profissional exigidas no e para o trabalho. Nesse contexto, afirmamos que a escolarização é vista como um instrumento capaz de melhorar a qualidade e produtividade, bem como minimizar a desigualdade, marginalização e exclusão social. Portanto, garantir o processo de democratização da EJA é uma necessidade urgente, visto que a leitura e a escrita são percebidas como ferramentas de emancipação e formação dos sujeitos.

De acordo com Gadotti e Romão (2007, p. 119),

A Educação Básica de Jovens e Adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.

As diretrizes sugerem, também, que se desenvolvam, no contexto da EJA, atividades integradas com as outras dimensões do conhecimento adquirido por meio das vivências extraescolares, das práticas sociais inerentes ao mundo do trabalho e da participação em associações, sindicatos, movimentos sociais, conselhos, igreja, dentre outros. Essas experiências devem ser trazidas para a sala de aula e inseridas no currículo escolar:

Não é possível separar o estar e o ser aluno e aluna do ser e estar pai, mãe, irmão, irmã, amigo, colega, trabalhador... Não é possível considerá-lo como um ser isolado, é necessário pensá-lo como um sujeito que se faz no jogo dialógico e dialético da vida, composto pelas necessidades, possibilidades, oportunidades, impedimentos, desafios, embates e conflitos (GOMES, 2012, p. 256).

Compreendemos a EJA como um campo de conhecimento que integra todo o tipo de aprendizagem, formal ou informal. É o espaço, onde jovens e adultos “[...] desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento, aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade” (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p. 19).

Em nosso ponto de vista, a EJA é um campo onde a ação pedagógica deve ultrapassar o espaço escolar, para que seja fortalecida, rica em possibilidades e próxima da cultura dos educandos. É nessa perspectiva que situamos a Educação Matemática das mulheres alunas da EJA. Afirmamos que essas mulheres precisam ser vistas para além da escola, conferindo atenção especial tanto ao currículo determinado pela escola quanto ao currículo sugerido pelas discentes, por meio das suas vivências, atividades práticas, inquietações e desejos. Diante disso, concordamos com as palavras de Feitosa (2007, p. 57), quanto ao conceito de escola e escolarização:

Compreendo a escola como uma instituição social vivificada a partir do investimento dos desejos dos sujeitos que nela transitam, e o processo de escolarização, uma ação que só se realiza a partir da ação desses sujeitos que lhe dão vida.

Segundo Freire (1987), a Educação de Jovens e Adultos é um ato político e emancipatório, e a escola, um espaço privilegiado onde, professores e alunos, num envolvimento mútuo, criam possibilidades para discutir e construir os saberes necessários para a sua emancipação. Nessa perspectiva, “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (FREIRE, 1989, p. 28). Nesses termos, o processo de escolarização deve privilegiar os modos de fazer e de pensar dos alunos.

Freire (2003, p. 33) comenta que “educar é substantivamente formar”. A educação, assim entendida, distingue-se das atividades e propostas mecânicas elaboradas para os alunos, sem o envolvimento deles. Entendemos que o ensino dos conteúdos só ganha sentido quando o texto parte do contexto de vivências e práticas sociais deles, pois, desse modo, a palavra falada passa a ser a palavra escrita, reescrita, refletida, compreendida. A aprendizagem só ocorre, de fato, quando for oportunizado aos alunos algo mais que juntar letras, memorizar sílabas e ler textos sem nenhuma conexão com o contexto vivido. Para esse autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Sempre vimos a Educação de Jovens e Adultos como uma ação dialógica e colaborativa, na qual professores e alunos, cientes dos seus saberes e das suas limitações, intencionam construir práticas de aprendizagens da leitura e da escrita, pautadas no diálogo. De acordo com Freire (1987, p. 16), “o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana: ela é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta”. A EJA deve ser vista como um ato participativo, “[...] como um ato de conhecimento, como um ato criador e como um ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 1982, p. 30).

No Brasil, a EJA está na pauta das discussões políticas. Atualmente, ela é repensada, reinterpretada, suscitando, assim, a compreensão de que, a educação deve ser pensada considerando o sujeito e as suas relações com o mundo.

No pensamento de Freire (1982, p. 32-33), a alfabetização e a pós-alfabetização são entendidas como ações que demandam esforços para obter uma compreensão “do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre ‘leitura’ do mundo e leitura da palavra”. Nesse sentido, Melo e Passegi (2006, p. 30) sublinham que:

[...] a aprendizagem que os alunos realizam na escola só terá significado à medida que conseguem estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares abordados em sala de aula e os conhecimentos já construídos, os quais devem atender às expectativas, necessidades e desejos.

A afirmação das autoras retrata a importância dos saberes já construídos pelos alunos para a construção de novos conhecimentos. É importante perceber que as ferramentas de leitura e escrita são instrumentos de controle social. Assim sendo, o analfabetismo, de certo modo, pode contribuir para a promoção das desigualdades, do atraso e da dominação. Portanto, a aquisição da leitura e da escrita para o aluno da EJA pode representar uma conquista de autonomia e posse de um patrimônio que lhe pertence que, por muito tempo, esteve longe do seu alcance.

Percebemos, pois, que a função da escola vai além do ensinar a ler e escrever. Acreditamos que as mudanças surgem quando professores e alunos, envolvidos num processo de interação mútua, partilham seus saberes e participam de uma proposta crítica que lhes permita apropriar-se da leitura e da escrita.

### **1.3 - Mulheres, Educação Matemática e EJA**

É interessante lembrar que, mesmo diante de um cenário de negação e exclusão, as mulheres não se mantiveram totalmente afastadas da Matemática. Localizamos registros que assinalam a presença delas ensinando e aprendendo Matemática. Um exemplo é a grega Hipatia de Alexandria (nascida por volta do

ano 370), a primeira mulher a trabalhar e escrever nessa área (MORAIS FILHO, 2004).

Todavia, ao analisarmos a condição da mulher no contexto mais amplo, na atuação na área da Matemática – seja aprendendo, seja ensinando – não significa que o ensino-aprendizagem se estendesse a todas as mulheres, ou que esse fato demarcasse o fim da exclusão social da mulher em relação ao ensino-aprendizagem desta ciência, mas sim, o início de uma busca de direitos de igualdade de gênero, pois os mesmos textos que destacam as contribuições de Hipatia de Alexandria, Maria Caetana Agnesi, Sophie Germain, Amalie Emmy Norther, Ada Lovelace e tantas outras, também assinalam negação, segredo e silêncio contra os quais tiveram que lutar em defesa do interesse por aprender Matemática. Como exemplo dessa afirmação, citamos o caso de Sophie Germain, cujos pais, ao perceberem seu interesse pela Matemática, tentaram persuadi-la a desistir e, ao não conseguirem, deixaram-na sem luz e aquecedor no quarto. Por ser mulher, ela também foi proibida, em 1794, de estudar na Célèbre École Polythecnique (MORAIS FILHO, 2004).

Nesse contexto, por meio de muitos esforços, só nos últimos anos do século XIX é que as mulheres conquistaram o direito “a estudar Matemática regularmente em algumas universidades e a obter os primeiros graus de doutoras em Matemática” (MORAIS FILHO, 2004, p. 188). Isso significa que a aquisição de direito à escolarização feminina sempre foi uma bandeira de luta, visto que, ao longo da vida, para estudar elas tiveram que romper os preceitos impostos pela igreja, pela família e pela sociedade.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96 legitimaram o direito à educação para ambos os sexos, independentemente da idade, crença, posição social, raça, etnia e sem restrição alguma em relação ao currículo. Sendo assim, podemos dizer que a dicotomia existente em relação ao direito à educação de homens e mulheres, no tocante à matrícula e ao ensino-aprendizagem da Matemática, já está superada. Vale salientar que, nesse âmbito, enxergamos avanços significativos, tal é o caso da unificação do currículo, a extensão do direito à matrícula e outros passos dados nessa mesma direção.

No entanto, inquietamo-nos com o modelo de ação pedagógica que vem sendo desenvolvida nas aulas de Matemática para o público da EJA, uma vez que essas práticas não vêm atendendo às perspectivas dos educandos, no sentido de proporcionar condições de aprendizagem dos conceitos básicos necessários para apreensão e utilização consciente dessa ciência na sua vida cotidiana. Segundo Duarte (2009), a Matemática na EJA tem sido uma área do conhecimento de interesse secundário, pouco trabalhada. Quando não na sua totalidade, é reduzida a adaptações simplistas, descontextualizadas e distantes das realidades e necessidades dos alunos.

As discussões tecidas por esse autor têm nos convocado à reflexão acerca da contribuição dada pelo ensino dessa ciência (ensinada nos moldes transmissão-assimilação) para as transformações sociais. Ele analisa o caráter da dimensão política que se espera para o ensino da Matemática, a fim de que esta se torne acessível ao sujeito aprendiz. Nesse sentido, o autor sugere que a construção/ampliação desse conhecimento para o aluno da EJA se dê de forma tal que, apoiado no que aprendeu ao longo da vida, ele seja respeitado, compreendido, entusiasmado e seguro para aprender. Ademais, o aluno deve ter garantido o direito de fazer tantas tentativas quantas forem preciso, para que seu conhecimento de mundo seja ampliado. Um espaço de aprendizagem onde seus equívocos não sejam tomados como pressupostos para categorizá-los como bom/ruim; fraco/forte; rápido/lento.

O caráter político do ensino da Matemática entendido por Duarte (2009) não consiste no enxerto de conteúdos relacionados à economia, consumo, custo de vida. Não que ele desconsidere a relevância dessas questões para a formação dos alunos, mas porque o ensino da Matemática transcende esse âmbito, é mais abrangente, é comprometido com a formação cidadã, e não simplesmente com o consumo que a pessoa realiza de diferentes modos, visando atender às suas necessidades materiais. De acordo com esse autor, o que precisa ser realmente levado em consideração pelo professor de Matemática é que ele deve ensinar Matemática, e este ensino não pode ser relegado ao segundo plano.

Pesquisas como as desenvolvidas por Souza e Fonseca (2009, 2010) e Souza (2008) assinalam a relação de preconceito e discriminação que se instalam

entre homens e mulheres nos diversos espaços de vivência, e a forma como essas relações se manifestam por meio das práticas educativas no âmbito da Educação Matemática. Revelam que o caráter discursivo de certos enunciados que circulam diariamente nos espaços sociais (família, associação, escola, etc.) se encarregam de difundir a supremacia masculina em relação ao aprendizado da Matemática. Ainda é comum ouvir dizer que “homem é melhor em Matemática do que mulher” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 55). As autoras sublinham que “esse discurso disponibiliza posições de sujeito a serem assumidas por mulheres (como menos capazes) e por homens (como mais capazes)” (SOUZA; FONSECA, 2009, p. 605). Isso nos remete ao processo de exclusão social, educacional, política e econômica ao qual a mulher foi submetida ao longo dos anos, por ser considerada apta apenas para as atividades que demandavam cuidado, atenção, carinho e doação total de si ao outro.

Analisando diversos enunciados que apresentam o homem como um ser dotado de racionalidade, e a mulher, de irracionalidade, ficam explícitos que socialmente ainda circula a visão errônea e limitada de que o homem tem competência para lidar com a Matemática, e a mulher não. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Souza e Fonseca (2009, p. 608), quando afirmam: “não existe nenhuma prova nem evidência científica de que haja uma diferença entre o cérebro da mulher e do homem capaz de influenciar no desempenho como pesquisador, ou no interesse pela ciência”. Isso significa que homens e mulheres podem desenvolver as mesmas habilidades e competências para lidar com o conhecimento matemático, bem como com qualquer outro tipo de conhecimento.

É importante lembrar que as indagações propostas pelas autoras, ao assinalarem os mecanismos de diferenciação usuais nas relações entre homens, mulheres e conhecimento matemático que, por vezes, são instauradas e disseminadas na sociedade, precisam ser problematizadas, a fim de elucidar que a condição biológica das pessoas não pode ser tomada como pressuposto para imputar diferença de capacidade racional nas práticas matemáticas realizadas por homens e mulheres dentro e/ou fora do espaço escolar.

Apesar de sua importância reconhecida, da antiguidade à modernidade o ensino e a aprendizagem da Matemática tem sido objeto de denúncia e luta, por parte de mulheres, educadores e pesquisadores (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; MORAIS FILHO, 2004; SOUZA; FONSECA, 2010), a fim de garantir a ambos os sexos a igualdade de direitos para ensinar e aprender essa ciência.

Nessa perspectiva, reportamo-nos ao ensino-aprendizagem dessa ciência para os alunos da EJA, lembrando que a Matemática cotidiana vivida pelos alunos na feira, na rua, no ônibus, no supermercado precisa adentrar os muros da escola e ser aceita, problematizada, valorizada, reelaborada com e para o aluno, tendo em vista a desmistificação do seu aprendizado, pois “todo mundo pode aprender a Matemática, incluídas as frações da população que estavam até então amplamente excluídas, como as mulheres e os membros das minorias étnicas” (SILVA, 2009, p. 124).

A transição do século XIX para o século XX marca o período de reconhecimento da Educação Matemática como uma área notável da educação, sob a influência das ideias de John Dewey (1859-1952). “A psicologia do número-1895”, livro de sua autoria, ganhou destaque ao propor que professores e alunos devem estabelecer uma relação dialógica, bem como a importância da integração entre as disciplinas (MIGUEL et al., 2004).

Nessa mesma direção, sobressaem-se os estudos de Felix Klein (1849-1925), que publicou, em 1908, o livro “Matemática Elementar de um ponto de vista avançado”. Para Klein (apud MIGUEL et al., 2004, p. 72), o professor deve considerar “o processo psíquico do aluno para poder agarrar seu interesse”. Concordamos com essa ideia, pois também entendemos que a educação oferecida aos adultos não pode ser ministrada utilizando os mesmos métodos e técnicas adotados pelo ensino regular, uma vez que o processo psíquico do aluno da EJA já se encontra em uma fase evolutiva muito diferente de uma criança ou adolescente. Portanto, pensar o fazer pedagógico com foco no aluno, sugere buscar informações sobre seus saberes, fazeres e sonhos, a fim de tomar ciência do que eles já sabem, e a partir daí, caminhar em direção daquilo que idealizam para a vida futura, sem desconsiderar as suas experiências. Para

Santos (2010, p. 166), “as pessoas adultas trazem consigo uma vasta experiência, fruto das relações que estabelecem e do próprio tempo de vida”.

Desse modo, advertimos que o docente que se propõe ensinar Matemática não basta apenas demonstrar domínio dos conteúdos instituídos e normatizados pela teoria; é preciso enxergar os conteúdos existentes nas ações que os alunos realizam. Tão importante quanto saber o que o aluno sabe, é saber como ele aprende, o que almeja aprender e qual a aplicabilidade daquilo que está sendo aprendido/ensinado. O professor deve trazer consigo o propósito de atingir o intelecto do aluno, a fim de identificar os conhecimentos que ele traz consigo, adquiridos e mobilizados ao longo da vida. Cremos que o professor que não acessa essas informações enfrenta dificuldade em ajudar o aluno a superar os obstáculos com os quais se depara diariamente na lida com a Matemática. Nesse sentido, questionamo-nos: é possível mediar a construção do conhecimento matemático do aluno da EJA, desconsiderando as formas e o contexto em que ele aprendeu Matemática e a desenvolve?

O aluno terá mais facilidade em aprender o que a escola ensina, quando o que lhe for ensinado estiver relacionado diretamente com as suas vivências. Precisamos, enquanto educadores de Matemática, dialogar com o nosso aluno, para que ele possa nos mostrar os princípios, fundamentos e formas de lidar com essa Matemática vivida e relacioná-la ao conteúdo escolar de forma compreensiva, interessante e útil, para facilitar seu aprendizado. Não podemos esquecer que os alunos da EJA já sabem Matemática; o que eles desconhecem são as formas elaboradas deste conhecimento. Duarte (2009, p. 17) adverte que “o indivíduo alijado da escolarização é obrigado, no confronto com suas necessidades cotidianas [...] a adquirir um certo saber que lhe possibilite a superação dessas necessidades”.

É igualmente relevante, para quem se propõe a ensinar Matemática, especialmente para as alunas da EJA, pensar sobre os conhecimentos que são acionados/elaborados para resolver situações práticas da vida cotidiana. Podemos considerar analfabeta em Matemática uma costureira que diz com convicção a metragem ideal para a confecção de uma peça de vestuário, considerando as medidas de massa e comprimento do seu cliente? Como

afirmar que uma pessoa não sabe Matemática, se, no dia a dia, garante a sobrevivência, comprando e vendendo roupas, doces, frutas e tantas outras coisas nas feiras livres deste país? Em nosso entendimento, essas pessoas “sabem Matemática”. No entanto, por vezes, percebemos que elas não aprenderam ainda a lidar com a Matemática nos moldes ensinados pela escola. Por estas razões e por tantas outras não elencadas aqui, nossa proposta é uma Educação Matemática dialógica e investigativa, cujo primeiro passo é o de investigar sobre o conhecimento matemático que o aluno já tem, ancorar-se nele e buscar meios de propor ao aluno novas descobertas.

Em se tratando da construção do conhecimento matemático, numa sociedade complexa e industrializada como a nossa, ajudar o aluno a conviver em harmonia com essa ciência não é simplesmente uma obrigação da escola e do educador, é uma necessidade urgente.

Consideramos importante que o processo de Alfabetização Matemática na EJA se inicie tendo como base o conhecimento matemático que o aluno já utiliza nos seus diversos espaços de vivência (feira, igreja, lar, supermercado, associação etc.), e que se estabeleça um elo entre o conhecimento formal instituído no currículo e o conhecimento informal aprendido e utilizado ao longo da vida.

Notamos que a vontade de aprender Matemática tem impulsionado muitos jovens e adultos a iniciar ou continuar os estudos (FONSECA, 2002). A nosso ver, isso ocorre porque a aprendizagem da Matemática dá autonomia ao sujeito, conduz a questionamentos, auxilia na compreensão e resolução dos problemas do cotidiano e, por conseguinte, favorece o aprendizado da leitura e da escrita. Sugerimos aos professores que criem possibilidades para que os alunos possam demonstrar a Matemática usada na vida prática, pois é essa a Matemática que vai efetivamente auxiliá-los na sistematização dos conhecimentos existentes e aquisição de outros. Sobre isso Gomes (2012, p. 256) diz:

Vivenciar e participar de uma relação de aprendizagem matemática é envolver-se integralmente nesta. Isso inclui corpo, sonhos, utopias, mente, emoções, sentimentos, perspectivas, objetivos, práticas e,

sobretudo, relações sociais que se dão de modo subjetivo, intersubjetivo e objetivo.

É fundamental, pois, que na EJA, como nos outros níveis e modalidades de ensino, as salas de aulas sejam ambientes de diálogo. Gusmão (2009, p. 130) pontua que, à medida que o aluno fala sobre a Matemática, ele revela “[...] suas concepções, disposições e sentimentos”, que podem ser revelados em frases como “a Matemática é difícil!” “A Matemática reprova!” “A Matemática é meu calo!” (GUSMÃO, 2009, p. 29). É também muito comum ouvir dizer que a Matemática é uma ciência que não admite meio termo “ou se está certo ou errado, que para gostar de Matemática é preciso ter ‘sangue no olho’,” (GUSMÃO; EMERIQUE, 2000, p. 6).

Percebemos, portanto, a necessidade de propor momentos de conversa com os alunos acerca desses rótulos criados em torno da Matemática, bem como das emoções emanadas das vivências, em particular, com a Matemática. Quantos dos nossos alunos não internalizam essas falas preconceituosas e, por vezes, se fecham as possibilidades de aprender? Entendemos que a construção do conhecimento científico se dá no sujeito inteiro. Sendo assim, conferir especialmente ao aluno da EJA, o direito de falar sobre a sua relação com a Matemática é permitir que ele verbalize o que percebe, imagina e entende a respeito dela.

Compreendemos a Matemática como um conhecimento primordial que precisa ser desmistificado, contextualizado e aprendido por todos. Isso sugere pensar não apenas nos problemas que circundam a EJA, mas também nos sujeitos que estão inseridos no processo, os quais precisam ser percebidos também na sua subjetividade.

Durante muito tempo, a Matemática foi tida como um conhecimento duro, difícil, ao qual nem todos tinham direito. Essas concepções fundamentam-se nas premissas arcaicas criadas em relação ao sexo, que defendia a superioridade do homem em relação à mulher. Essa dicotomia construiu uma cadeia de limitações que foram sutilmente colocadas em prática. Dentre elas, destacamos as relações de poder estabelecidas entre o público e o privado, a

divisão do trabalho, a divisão de classes e de papéis sociais e a negação de direitos.

Para H. I. Marrou (1948, apud D'AMBRÓSIO, 2005), mesmo com a sua importância declarada na educação pelos sofistas, a Matemática se consolida com Platão, sendo discutida em grupos focais no sistema escolar, a fim de selecionar quem melhor se desempenhava no conhecimento dessa área. Todavia, embora a contribuição de Platão tenha colocado a Matemática como um conhecimento acessível, também contribuiu para uma “elitização intelectual” (ibid., p. 76). Assim, consideramos que esse conhecimento continuava sendo um saber de direito das elites.

Existe uma imagem específica da Matemática e, portanto a nosso ver, uma relação particular com essa disciplina. É considerada uma matéria em que é difícil ser bem sucedido, logo uma disciplina elitista e seletiva: nem todos podem entrar no universo matemático, muitos alunos reprovam e só alguns conseguem (SILVA, 2009, p. 16).

É interessante mencionar que a inclusão do ensino de Matemática como disciplina obrigatória nos currículos representou um salto considerável, principalmente para as mulheres. Numa retrospectiva histórica, vimos que os conhecimentos matemáticos eram “considerados um saber de valor maior” que deveria ser aprendido e lecionado por pessoas do sexo masculino. Uma vez detentor desse conhecimento, categorias de poder eram estabelecidas e explicitadas nas relações de trabalho, por meio da diferenciação de cargos e salários. As mulheres, consideradas inferiores, deveriam ficar excluídas de tudo que as colocassem num patamar de igualdade. Muitas foram as lutas para que a desigualdade entre homens e mulheres, explicitadas no currículo escolar, fosse superada.

Percebemos que, ao longo dos anos, muitas discussões foram tecidas por parte dos movimentos sociais, realizados por intelectuais e educadores, visando minimizar as desigualdades existentes entre pobres e ricos, brancos e negros, homens e mulheres. Isso não significa que essa situação já esteja resolvida, ou que já transpomos todos os obstáculos existentes nessa teia de relações, mas, diferentemente de séculos anteriores, consideramos que estamos mudando esse caminho.

Para nós, o ensino da Matemática, numa perspectiva de aprendizagem na qual o aluno é o centro, toma os seus saberes, emoções e ações como objeto a ser problematizado. Nas aulas de Matemática, o professor deve considerar os alunos como portadores de textos reais. Caso contrário, a ação pedagógica pode estar alheia a eles, essa ocorrência poderá desencadear emoções que resultem na não assimilação dos conteúdos matemáticos. A nosso ver, a Matemática ensinada na EJA terá outro significado quando ela for apresentada ao aluno como ela é: Como uma construção possível a todos. Nesse contexto, são oportunas as palavras de Medeiros (2005, p. 114), ao afirmar que “a apresentação da Matemática foi tradicionalmente realizada sem nenhuma referência à história de sua construção, e numa total ausência de discurso sobre aquilo que ela é ou sobre o seu fazer”. Nesse sentido, Melo e Passeggi (2006) advertem que os conteúdos são aprendidos com mais facilidade quando tiverem relação direta com as necessidades dos alunos e atenderem as suas expectativas. Então, “é importante que vivenciem na escola situações matemáticas que possam ser úteis na vida cotidiana” (ibid., p. 27).

Frente ao exposto, são facilmente identificáveis, em qualquer série ou modalidade de ensino, alunos com muita, pouca ou nenhuma dificuldade em aprender Matemática. É muito comum ouvir que alunos que apresentam afinidade e desenvoltura em Português e Matemática tenham aversão a Ciências, ou têm facilidade em aprender Matemática e dificuldade em História e Geografia. Quando se trata da Matemática, vem com ela o mito de um conhecimento difícil de ser aprendido.

Admitimos que o ensino-aprendizagem da Matemática torna-se mais eficaz quando ocorrem interações professor-aluno, aluno-aluno. Nessa relação, os conhecimentos escolares e cotidianos são problematizados e utilizados como base para construção de conhecimentos novos.

O processo de comunicação de ideias matemáticas e as práticas discursivas são importantes para a mobilização e a apropriação de saberes e conhecimentos matemáticos pelas pessoas jovens e adultas. Acredito, ainda, que no processo de aprender matemática, nós professores, professoras, alunas e alunos, mobilizamos discursos e nos apropriamos deles (GOMES, 2012, p. 209).

Com isso, entendemos que igualmente importante é perceber que a educação das pessoas se dá no corpo, mediada pelas emoções e vivências. Portanto, compreender a percepção que as mulheres têm acerca de si, da disciplina Matemática e do seu aprendizado é de fundamental importância para que possamos repensar a ação pedagógica e, conseqüentemente, construir novas aprendizagens acerca dessa área do conhecimento.

É extremamente interessante olhar para a EJA, analisando o tempo, a forma e as circunstâncias nas quais ela foi concedida à população brasileira, sem esquecer as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, principalmente no que se refere à aprendizagem e ensino da disciplina Matemática, não para validar concepções e crenças, mas como categoria de análise para propor debates e direcionar ações educativas que possibilitem romper com as concepções e crenças que têm contribuído para excluir as pessoas dessa área do conhecimento.

#### **1.4 - Da relação com o saber e com a Matemática**

A relação com o saber é compreendida como o conjunto das relações que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo quando essa interação estiver relacionada com o fazer e com o aprender (CHARLOT, 2000). Nesse contexto, os sujeitos são desafiados a elaborar estratégias para realizar suas atividades cotidianas e laborais. Assim sendo, a relação do aluno da EJA com o saber está ligada às experiências e relações práticas vividas socialmente. Para Charlot (2000, p. 81),

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

No contexto da nossa pesquisa, percebemos que a relação das mulheres alunas da EJA com o saber matemático é consequência da sua relação com a Matemática, seja na administração da vida doméstica, seja nas atividades laborais, sejam em situações de outra ordem, de modo que, a necessidade de lidar com essa área do conhecimento faz com que elas mobilizem saberes e elaborem suas próprias estratégias. Dito de outro modo, elas criam caminhos que possibilitam a sua relação com a Matemática, com o outro e, conseqüentemente, com o mundo. Ressaltamos, portanto, a importância de pensar o ensino da Matemática a partir das ações cotidianas do sujeito.

D'Ambrósio (2007, p. 22), discutindo o fazer matemático cotidiano na perspectiva etnomatemática, argumenta que vivemos cercados de saberes e fazeres matemáticos “a todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios a sua cultura”. Por isso, podemos afirmar que as alunas da EJA possuem saberes matemáticos próprios, elaborados a partir das suas vivências sociais.

Reconhecemos que os sujeitos escolarizados ou não, desenvolvem jeitos próprios de lidar com a Matemática. Tais estratégias são construções de busca de saber/fazer, elaboradas para atender as necessidades imediatas advindas do próprio contexto de vida. Na verdade, o sujeito se move para aprender e esse movimento ocorre em prol de algo, por meio de uma atividade significativa.

A inserção/reinserção dos sujeitos jovens, adultos e idosos no espaço escolar indica que eles precisam vencer os obstáculos impostos na vida diária (DA CRUZ, 2011). Por essa razão, entendemos que escola e vida cotidiana não são elementos isolados, desconectados, mas a base orientadora da ação pedagógica. Devemos considerar, também, que esses alunos possuem relações diferenciadas tanto com o saber quanto com a escola. Conforme escreve Charlot (2005, p. 41), “esse sujeito exerce atividades no mundo e sobre o mundo, persegue objetivos nele e realiza ações nele”.

Tal como Charlot (2005, p. 41), entendemos que, para analisar a relação do sujeito com o saber, deve-se “buscar entender como o sujeito apreende o

mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio”. Para o referido autor, “não há relação com o saber senão a de um desejo” (CHARLOT, 2000, p. 81), no entanto,

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas para que se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz (CHARLOT, 2005, p. 54).

Consideramos que a relação com o saber advém do desejo de saber, caracterizando-se, entre outras questões, por uma busca de autonomia. Nessa perspectiva, o que motiva a aluna da EJA a se inserir/reinserir no espaço escolar é o desejo de saber, de criar outras representações acerca de si, do outro e do mundo. Portanto, ensinar Matemática para as alunas da EJA exige diálogo e reflexão sobre os saberes já construídos e a ação pedagógica, a fim de melhor entender “o que faz com que o ser humano, coletiva e individualmente, se mobilize intelectualmente, entre em um processo de atividade intelectual e tente aprender” (SILVA, 2008, p. 152). Nesse sentido, essa autora ainda questiona: “quais seriam os motivos que fazem com que uma mulher trabalhadora, de condição socioeconômica baixa, adentre a uma escola no curso da EJA? Houve mobilização?” (SILVA, 2012, p. 3). Acreditamos que sim, pois, envolvidas no ato de fazer, sentem necessidade de aprender.

Quanto aos conceitos de motivação e mobilização, Charlot (2005, p. 55) sublinha que “a mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). Assim sendo, a mobilização nos remete ao processo cognitivo que se desenvolve no interior do sujeito, enquanto a ideia de motivação está ligada a uma ação exterior a ele. Portanto, a mobilização para aprender ocorre quando o aluno, envolvido em uma atividade que considere significativa, mobiliza-se intelectualmente em torno da realização dessa atividade. Para o referido autor,

“mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por mobílies, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo” (ibid., p.55).

Corroborando com essa discussão, Silva (2012, p. 4) salienta que:

O fato da aluna da EJA estar disposta a aprender, é porque houve um processo de mobilização. Ela mobilizou-se (atividade interna) e pelo desencadear das ideias que foram sendo processadas pelo sujeito acabou motivada (atividade externa).

Diante dessas considerações, entendemos que, embora motivação e mobilização tenham conceitos distintos, na relação com o saber esses conceitos se entrecruzam. Assim, podemos dizer que, para aprender, o sujeito precisa envolver-se numa atividade intelectual particular (interna), mas, para despertar o desejo de aprender, ele depende de uma motivação (externa). Por conseguinte, para aprender Matemática, as alunas da EJA precisam estar envolvidas em atividades que visem atender aos seus desejos, sejam significativas, prazerosas e ofereçam condições para que elas se mobilizem intelectualmente.

Nesse sentido, Silva (2012) sugere que os conceitos de motivação e mobilização sejam analisados dentro de uma perspectiva de aprendizagem não reprodutiva. Acreditamos que, para construir uma relação significativa com o saber matemático, as alunas da EJA precisam estar motivadas e envolvidas numa proposta de educação dialógica, que lhes induza a mobilizar-se e, conseqüentemente, a aprender.

## CAPÍTULO 2

---

### DESENHO DA PESQUISA

Os homens [e as mulheres] fazem sua própria história, mas não a fazem como querem. Não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado, (MARX, 2002, p. 21).

Socializamos o trecho acima, pois o consideramos capaz de traduzir o percurso histórico vivido pelas mulheres. A nosso ver, a educação das mulheres inscreve-se nas fronteiras entre permissão e interdição, fala e silêncio, passado e presente.

Neste capítulo, propomo-nos apresentar a área de estudo, as perspectivas metodológicas, o delineamento da investigação, os instrumentos utilizados, o percurso da pesquisa, revelando como, quando e quem colaborou para que esse estudo, de fato, se efetivasse.

#### **2.1- Área de Estudo: construção do objeto**

Espaço é o encontro de móveis e é percebido pelas várias atividades que ocorrem no seu interior e o levam a funcionar em unidade, mediado por propostas contratuais ou de situações conflituosas. Espaço é uma área delimitada, distinta, que embora tenha aparência similar se faz peculiar pelas relações que ali se efetivam, “Um lugar é ordem (seja qual for), segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência, ficando excluída a possibilidade de duas coisas, ocuparem o mesmo lugar” (CERTEAU, 2002, p. 30). Falar de um espaço e de um lugar implica entender que eles representam o ambiente natural onde as coisas e ações se formam e tomam forma. Assim, situamos a seguir o espaço e o lugar onde esta pesquisa tomou forma.

### 2.1.1- O Município de Mascote, Bahia, Brasil

Mascote é um dos 417 municípios do Estado da Bahia/Brasil, situado às margens do Rio Pardo, na mesorregião Sul Baiana, microrregião Ilhéus-Itabuna. Localiza-se a uma latitude 15<sup>o</sup>33'47" sul e a uma longitude 39<sup>o</sup>18'09". Tem uma população estimada em 14.640 habitantes, possui um clima tropical e uma unidade territorial de 772,463 km<sup>2</sup>, estando a 544 km de distância da capital, (IBGE, 2010). Limita-se com os municípios de Belmonte, Camacã, Canavieiras, Potiraguá e Santa Luzia. Sua economia está basicamente voltada para a agropecuária, com produção de cacau e criação de gado para abate, além da pequena produção pesqueira que atende parcialmente o consumo local (SANTANA, 2012).

Figura 2 – Mapas da Região Nordeste e do Brasil.



Fonte: Disponível em: <<http://www.nordestinospaulistanos.blogspot.com.br/2013/04/mapas-estado-da-bahia.html>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

O município originou-se sob o topônimo de Novo Horizonte, sendo elevada à condição de distrito de Boa Vista do Jacarandá, sob a jurisdição de Canavieiras/BA, em 1923; veio a ser suprimido em 1930, novamente anexado em 1933. No ano de 1938, retomou a condição de sede distrital, com o topônimo de Mascote. O município é resultante do desmembramento do território de Canavieiras, elevado à categoria de cidade pela Lei Estadual nº 1885/61, de 19 de julho de 1962. Na sua configuração administrativa, é composto pela sede e pelos distritos de Novo Horizonte, Pimenta, São João do Paraíso e Teixeira do Progresso. O distrito de São João do Paraíso localiza-se às margens da BR 101, na altura do KM 616, tendo uma população estimada em 8.043 habitantes (SANTANA, 2012).

### 2.1.2- A Escola Gerson Garcêz e a EJA

Figura 3 - Fotografia da Escola Gerson Garcêz.



Fonte: Arquivo da escola (2012).

De acordo com Garcêz (2012)<sup>11</sup>, na década de 1970 do século XX, por conta do índice de desenvolvimento populacional, fazia-se necessário construir prédios escolares para atender à crescente demanda de escolarização no distrito de São João do Paraíso. Imerso nesse contexto, e sendo proprietário de um loteamento, foi-lhe solicitada pelo vice-prefeito na época, a doação de uma área para construir uma escola, visto que, até o presente momento, no referido distrito, só existia uma escola pública, a qual o Sr. Gerson mesmo havia construído.

Sensibilizado com essa realidade, ele fez a doação de um lote situado na Rua BR 101 s/n, São João do Paraíso, Mascote/BA. A princípio, a área foi rejeitada, sob o argumento de que não seria bom construir uma escola para crianças nas proximidades de uma Rodovia Federal. Vale ressaltar que, nessa ocasião, a prefeitura alugava espaços particulares (casas residenciais, clubes, salões de festa, galpões etc.) para funcionar como salas de aulas. O Senhor Gerson Garcêz lembra que, nesse período, por conta da busca de terreno para construção de espaços públicos, ele foi surpreendido com três invasões nas suas terras: para a construção da Escola Rômulo Galvão; do campo de futebol (hoje, Escola Deputado Fábio Souto); e da escola Gerson Garcêz (EGG). No caso da EGG, o terreno invadido foi o mesmo lote antes doado e rejeitado. Declarou nunca ter sido indenizado por essas terras, “porque com compadre [...] era assim: Ele ia lá, invadia e pronto” (GARCÊZ, 2012).

Em meio a essas tensões, no ano de 1977, o prefeito da época deu início à construção da EGG, que veio a ser concluída em 1982. O prédio construído de blocos, uma construção simples, janelas altas e largas, teto com telhas de barro, piso de cimento queimado colorido de vermelho, continha três salas de aula, uma cantina, três banheiros e um pequeno pátio. Acreditamos que, como forma de agradecimento, as autoridades da época tenham decidido nomeá-la de Escola Gerson Garcêz, visto que a primeira escola que levava esse nome já estava desativada.

---

<sup>11</sup>As informações acerca da origem da escola foram fornecidas e autorizadas para publicação pelo Sr. Gerson Custódio Garcêz (nome real) à pesquisadora Sueli Bianco Santos, em julho de 2011 e dezembro de 2012.

Segundo Gemima<sup>12</sup>, funcionária da escola no período de 1984-2011, onde atuou como professora, secretária escolar e durante onze anos ocupou o cargo de diretora, a EGG foi a terceira escola municipal construída nessa localidade, isso por volta dos últimos anos da década de 1970 e anos iniciais da década de 1980. Informou-nos que as atividades pedagógicas nessa unidade escolar se iniciaram no ano de 1982. A princípio, a escola atendia 120 crianças de alfabetização e primeira série.

No final da década de 1980, e nos primeiros anos da década de 1990, a escola tornou-se uma extensão do Colégio Municipal Maria Carolina Pinto Andrade (escola situada na sede do município). Nessa ocasião, para atender à nova demanda funcionava em quatro turnos, os últimos apenas com as turmas das séries finais do Ensino Fundamental I (EFI) e Ensino Fundamental II (EFII). Anos depois, foi construído no distrito um prédio escolar de médio porte: Centro Educacional Castro Alves. Com isso, os alunos do EFII foram transferidos para o novo prédio e, em seguida, houve a implantação do Ensino Médio.

Em 1996, a EGG passou por uma pequena obra de ampliação. Transformaram os três banheiros e a cantina em duas novas salas de aula. Na parte exterior do prédio, construíram dois banheiros, uma secretaria e uma cantina. Além disso, também se fez a aquisição de um pequeno lote (desta vez legalmente) ao lado da escola para ampliação do espaço externo. Vale destacar que, durante toda a sua existência, a escola nunca passou por transformações consideráveis. Embora o piso, telhado, janelas, passem sempre por reparos, não são substituídos. Portanto, a infraestrutura precisa ser melhorada, tendo em vista, também, sua ampliação e acessibilidade.

No ano de 2000, a escola passou a atender a população adulta, no Programa Alfabetização Solidária (PAS). Segundo Emanuel<sup>13</sup>, uma das suas preocupações, naquele momento, enquanto coordenador do PAS era como manter, na escola, no ano seguinte, os alunos egressos da alfabetização. Afirma

---

<sup>12</sup> Gemima é nome fictício.

<sup>13</sup> As informações sobre a abertura das turmas de pós-alfabetização pela SMEM no ano de 2000 foram cedidas à pesquisadora Sueli Bianco Santos pelo prof. Emanuel (nome fictício) coordenador do PAS na época.

que sempre colocava essa inquietação em pauta, nas reuniões com a coordenação geral do PAS. Por fim, chegaram à conclusão que poderiam criar turmas de pós-alfabetização. No entanto, essas turmas não foram vinculadas ao PAS, foram de total responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação de Mascote (SMEM). Com essa solução em vista, após a conclusão do semestre (período de duração de cada etapa do programa), Emanuel reuniu-se com as alfabetizadoras, a fim de construir uma relação com o nome dos alunos que estavam aptos a estudar em outras séries subsequentes à alfabetização. De posse desses dados, sugeriu a SMEM que formasse turmas de pós-alfabetização (nesse caso, de 1ª a 4ª série do EFI, no turno noturno) para acolher esses alunos.

Como a proposta foi aceita, no ano de 2001, a Secretaria implantou a EJA, ainda que timidamente. Nessa ocasião, a EGG passou a atender também o público jovem e adulto egresso da alfabetização. É válido destacar que, como eu fazia parte do grupo de alfabetizadoras do PAS dessa unidade escolar, participei diretamente desse momento de discussão acerca da oferta dos cursos de pós-alfabetização. Inserida nesse contexto, percebi que não houve elaboração de nenhuma proposta diferenciada para atender esses alunos, tampouco formação para os professores. A preocupação ficou restrita à disponibilização de professores para assumir as novas turmas, e de espaço físico. Situação semelhante é relatada por Da Cruz (2011), com relação à implantação da EJA, no município de Porto Seguro-BA.

De acordo com Gemima (diretora da EGG no período 2000-2011), estima-se que mil alunos estudaram na EJA dessa escola. Segundo os dados de matrícula, no ano de 2011, o público total da EJA, nessa unidade, se compõe de 93 alunos/as, distribuídos/as em quatro turmas, sendo duas da 1ª, uma da 2ª e 3ª e uma da 4ª série. Desse público, 60% são mulheres.

Na busca por informações oficiais acerca do número de alunos atendidos nessa unidade escolar, visitamos a EGG e a SMEM. Na última, fomos recebidas pelo Secretário de Educação<sup>14</sup> e pela representante do setor de matrículas, a qual nos informou que não havia nessa secretaria arquivos da vida escolar

---

<sup>14</sup>As informações sobre os arquivos da EJA foram fornecidas à pesquisadora Sueli Bianco Santos, pela diretora da Escola Gerson Garcêz, pelo secretário municipal de educação e pela funcionária responsável pelos dados de matrículas, em agosto de 2012.

desses alunos, de nenhum período anterior ao ano de 2007. Com relação à escola, a diretora afirmou que toda a documentação desses alunos era de responsabilidade do coordenador municipal do PAS e da SMEM. Não ficava nada na escola. Nessa excursão, concluímos que na EGG não havia arquivos que constassem a vida escolar dos alunos da EJA. Vale ressaltar que a única documentação existente nessa escola (dos anos anteriores ao ano de 2010) eram 21 fotocópias de certidões de nascimento e uma pauta contendo as notas de dez alunos. No portal do MEC, as informações datam de 2007 em diante.

Embora a CF de 1988 e a Lei 9.394/96 tenham instituído o direito de todos à educação na modalidade EJA, o reconhecimento desse direito demorou muito a se efetivar em alguns municípios baianos. Em Mascote/BA, percebemos que houve “implantação”, mas não houve preocupação em elaborar uma proposta educativa que visasse garantir a qualidade do ensino na EJA. Doze anos depois, notamos que o cenário é muito semelhante ao anterior, porque o município ainda não possui uma proposta específica para essa modalidade, não dispõe de nenhum processo sistematizado de capacitação docente/formação continuada. Atualmente, na escola em estudo, as 04 professoras que lecionam na EJA são contratadas temporariamente e não possuem nenhuma formação na área. Houve avanços apenas no que se refere à vida escolar dos estudantes da EJA, os quais tiveram seus registros regularizados.

## **2.2-Percurso Metodológico**

Os vários tipos de pesquisa corroboram para a elaboração de um novo conhecimento. Constatamos que toda pesquisa se desenha em torno de um problema que deve ser analisado por meio de um referencial teórico coerente, capaz de contribuir com informações relevantes acerca da temática em estudo, com métodos e técnicas que possibilitem a aproximação em torno do objeto, permitindo extrair dele as informações necessárias para descrevê-lo. A metodologia é um instrumento que representa os paradigmas das pesquisas vigentes e aceitas em um dado período de tempo (LUNA, 1998).

Acreditamos que, nos tempos atuais, a perspectiva é que educação e pesquisa caminhem juntas. Essa tendência vem sendo admitida por vários educadores no campo da Educação Matemática, com o intuito de desvelar os problemas que circundam o processo de ensino-aprendizagem dessa ciência, para dialogar com eles e sobre eles. Esse diálogo, de modo geral, se dá dentro de duas vertentes: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

Decidir por uma vertente ou outra implica adotar uma base de conhecimentos sobre os princípios e características pertinentes a cada uma delas. Resumidamente, podemos dizer que a pesquisa de natureza quantitativa é muito utilizada nos estudos experimentais, em especial os que envolvem um grande número de sujeitos. Sua finalidade é fazer medições objetivas, demonstração de dados estatísticos, e as informações podem ser obtidas por meio de entrevistas, questionários, etc. (D'AMBRÓSIO, 2010).

Já a abordagem qualitativa “lida e dá atenção às pessoas e às suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas” (BORBA; ARAÚJO, 2010, p. 19). Partindo desse pressuposto, ao analisar as características do objeto e os objetivos do nosso estudo, adotamos como caminho teórico metodológico a Abordagem Fenomenológica-Interpretativa de natureza qualitativa uma vez que nosso propósito é nos aproximarmos de um grupo de sujeitos para compreender e interpretar uma situação vivida, sem intenção de quantificação.

A decisão tomada justifica-se nas próprias características da pesquisa qualitativa, ao tornar evidente a importância dos sujeitos envolvidos, bem como das suas experiências, concepções e conhecimentos sobre o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, as informações cedidas pelos informantes são muito valiosas, especialmente porque “as mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento [...]” (FRANCO, 2008, p. 12), trazendo elementos que nos auxiliaram tanto na obtenção quanto no tratamento dos dados, oportunizando os participantes revelarem suas ideias e pensamentos, antes contidas e silenciadas.

### 2.3- Delineamento da pesquisa

Temos visto que muitas pessoas jovens e adultas foram alijadas do processo de escolarização durante toda ou quase toda a vida. Por essa razão, entendemos que a inserção/reinserção dessas pessoas no espaço escolar não ocorre por mera casualidade, mas para a realização de um sonho, aquisição de liberdade, de direito e, conseqüentemente, de autonomia. Essa inserção/reinserção no espaço escolar exige da escola e dos educadores (destacamos aqui os de Matemática) o reconhecimento dos seus alunos como sujeitos portadores de conhecimentos e perspectivas inerentes a pessoa adulta. Portanto, devem ser atendidos com uma proposta diferenciada, que vise atender às suas necessidades pessoais e sociais.

O desenho dessa pesquisa parte dos princípios enunciados por Bogdan e Biklen (1994), Borba e Araújo (2010), Fiorentini e Lorenzato (2012), Franco (2008), Ludke e André (1986), Luna (1998), dentre outros, cujas ideias nos apropriamos, a fim de organizar e sustentar as etapas aqui propostas. Conforme Borba e Araújo (2010, p. 29), “construir uma pergunta diretriz é um ponto crucial, do qual depende o sucesso da pesquisa”.

Segundo as orientações de Fiorentini e Lorenzato (2012), é no percurso que a pesquisa vai tomando forma, vai se estruturando e se completando. Por isso, entendemos que todos os momentos e inquietações vividos no percurso da pesquisa são resultantes do amadurecimento teórico-metodológico, das vivências das pesquisadoras e das reflexões oriundas do trabalho de campo. Descrever esse percurso é importante para demonstrar os momentos de dúvidas, enganos e tomada de decisão, de idas e vindas.

Inicialmente, a nossa atenção, originada da prática docente, estava voltada para as concepções que as mulheres alunas da EJA tinham em relação ao seu desempenho e aprendizado na disciplina Matemática. Entretanto, no decorrer da pesquisa, em contato com a literatura, com estudiosos, ao dialogar com professores e colegas do curso de mestrado, repensamos o nosso objeto de estudo, as perguntas e os objetivos.

## 2.4- Aproximação ao campo e sujeitos da pesquisa

Uma vez delineados os objetivos da nossa pesquisa, e autorizada a utilização do espaço e contato com os sujeitos pela SMEM e diretora da escola, fizemos uma reunião com as professoras, diretora, secretária e coordenadora da EGG, para expor o nosso trabalho. Esclarecidos a proposta e o método, solicitamos às docentes que nos auxiliassem a escolher os possíveis sujeitos para aplicação da entrevista. Nessa etapa, estabelecemos os seguintes critérios: ser mulher jovem ou adulta excluída da escolarização, sobretudo na infância e na adolescência; estar regularmente matriculada e frequentando as aulas; apresentar na disciplina Matemática rendimentos considerados pelas professoras: a) muito satisfatório; b) pouco satisfatório; c) nada satisfatório. Assim, os sujeitos indicados por elas, para aplicação da entrevista, eram em número de 20, sendo 05 de cada turma.

No segundo momento, respeitando a indicação das professoras, fizemos uma reunião com as alunas selecionadas. Nessa ocasião, também expusemos os objetivos do estudo, a forma de participação e os princípios éticos aos quais, estávamos subordinadas, encerrando com a construção da agenda, para realização das entrevistas. Foi gratificante perceber que todas elas desejaram participar da pesquisa.

Em respeito à indicação das professoras, à disponibilidade, ao interesse das alunas em colaborar com a pesquisa, todas elas foram entrevistadas. Entretanto, após a leitura dos dados construídos por meio da entrevista, percebemos que o material era rico, porém muito extenso. Notamos, também, que os relatos se entrecruzam, daí resolvemos extrair desse acervo apenas 06 entrevistas, as quais apresentamos neste estudo.

No que tange à postura das participantes, no preenchimento do questionário não registramos nenhuma ocorrência que evidenciasse inquietação, preocupação, resistência ou outro tipo de manifestação que chamasse a nossa atenção. Talvez esse comportamento seja resultante da certeza de que seriam auxiliadas no processo de escrita das informações, caso essa condição se fizesse necessária. Contudo, na aplicação da entrevista, notamos

que havia uma preocupação com relação às perguntas, no sentido de se teriam ou não competência para respondê-las, visto que se tratava de algo novo para elas. Mesmo assim, demonstraram estar interessadas em participar da proposta. Nesse âmbito, consideramos importante destacar que a nossa proposta foi aceita sem que nenhuma delas desistisse antes, durante, nem depois da entrevista, mesmo cientes que nossa conversa estava sendo gravada e que seria objeto de estudo. Esse interesse também foi percebido no cumprimento da agenda elaborada para a realização das entrevistas.

Salientamos que, por questões éticas, os nomes das alunas participantes desta pesquisa serão mantidos em sigilo. Pensando nisso, decidimos adotar nomes bíblicos, pois lembramos que algumas delas falaram do interesse em aprender a ler/ou de ler mais fluentemente, para ler a bíblia. Assim nasceram: Abigail, Elioenai, Débora, Dalila, Ester, Ana, Rute, Rebeca, Sara, Judite, Ainoam, Isabel, Lia, Quésia, Dina, Noemi, Raquel, Marta, Eva e Maria. Para as mulheres que participaram preenchendo o questionário, adotamos uma sequência numérica de 01 a 25.

Embora os sujeitos em potencial para participar da entrevista, selecionados pelas professoras, tenham sido em número de 20, e apesar de termos entrevistado todas elas, consideramos oportuno trazer para a análise apenas o material correspondente a 06 entrevistas, por vários motivos: tempo, quantidade de informações, similaridade entre alguns relatos e, ainda, por algumas alunas terem falado pouco nas suas respectivas entrevistas. Então, decidimos por reduzir o material, escolhendo aquelas entrevistas que nos fornecessem mais elementos para análise. Assim, vamos conhecer um pouco de Ester, Judite, Marta, Noemi, Rute e Sara. Afirmamos, ainda, que os dados obtidos por meio dos 25 questionários também foram analisados neste estudo.

## **2.5- Instrumentos da pesquisa**

Utilizamos para a construção dos dados um questionário socioeconômico e uma entrevista semiestruturada.

### 2.5.1- O questionário socioeconômico

Para Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 116), “o questionário é um dos instrumentos mais tradicionais na coleta de informações [...]”. Conforme esses autores, a estrutura desse instrumento consiste na elaboração de perguntas que podem ser abertas, fechadas ou mistas, e pode ser aplicado a um grande número de sujeitos, simultaneamente, com ou sem a presença do pesquisador. Queremos destacar que o questionário usado nessa pesquisa foi composto por questões fechadas, considerando que apresentamos um conjunto de alternativas de respostas que, de certa forma, facilitaram o processo de aplicação.

Responderam ao questionário todas as mulheres presentes no dia da aplicação, em total de 25 mulheres das turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> - 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental I, na modalidade EJA, da EGG, São João do Paraíso, Mascote/BA. Nosso propósito, ao decidirmos pela aplicação do questionário, foi traçar o perfil sociocultural e econômico dessas alunas da EJA, e para nos ajudar a conhecer quem são essas mulheres. Cabe mencionar que a aplicação foi agendada com antecedência, realizada em etapa única, com duração de 04 horas, em setembro de 2012. Destacamos também que, por tratar-se de um grupo heterogêneo, no qual nem todas as participantes dominavam as ferramentas da leitura e da escrita, entendemos que as alunas necessitavam de auxílio para realizar seus registros. Por essa razão, estiveram à disposição das alunas, para auxiliá-las, quando necessário: a pesquisadora responsável pela construção dos dados, as professoras das respectivas turmas, uma coordenadora e a secretária escolar.

O questionário aplicado continha seis questões fechadas, organizadas em torno da identificação pessoal, informações sobre família, trabalho, moradia e escolarização. Os itens selecionados nos forneceram informações sobre: i) nome, idade, endereço, saúde; ii) informações sobre a família, com quem mora, número de pessoas que habitam na sua residência; iii) situação conjugal; iv) área e local de trabalho, renda familiar; v) condição de moradia; vi) escolarização.

Podemos admitir que o processo de aplicação do questionário foi tarefa considerada difícil, exigiu tempo, determinação, persistência, dedicação e ajuda. Outro aspecto que merece ser destacado diz respeito ao tempo e espaço, para que o momento de aplicação do questionário não se transformasse num momento chato e cansativo. Assim, seguindo as orientações de Fiorentini e Lorenzato (2012), a aplicação foi agendada previamente e para o início do turno, isso para ter tempo disponível para que todas o respondessem. Posteriormente, organizamos as informações contidas no questionário, numa planilha eletrônica Excel, calculamos os percentuais e procedemos à análise. Estas ações nos ajudaram a caracterizar e descrever melhor os sujeitos da pesquisa, respondendo, em parte, às perguntas que dizem respeito a quem são essas mulheres e de onde elas vêm.

### **2.5.2- A entrevista**

De acordo com Ludke e André (1986), a entrevista tem sido um instrumento muito utilizado na coleta de informações, tanto na educação quanto em outras áreas. A entrevista, conforme Bogdan e Biklen (1994), oferece ao pesquisador a possibilidade de recolher dados descritivos, respeitando a fala dos participantes, além de permitir que o pesquisador desenvolva intuitivamente uma ideia sobre a forma como os participantes interpretam aspectos do mundo.

Nossa opção foi a de utilizar a entrevista semiestruturada, dada a sua flexibilidade, pois, apesar de partir de um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, não se fecha a adequações quando precisam ser feitas. Para Ludke e André (1986, p. 34), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Ludke e André (1986, p. 35) destacam que o respeito ao participante da pesquisa é elemento de grande importância a ser considerado, e deve perpassar todas as fases da investigação. Segundo essas autoras, “igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as

impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada”. Nesse âmbito, Ludke e André (1986) advertem que simpatia, flexibilidade, interesse, atenção, respeito à opinião alheia, compreensão e disponibilidade para ouvir são elementos fundamentais nessa relação. Atentas a esses princípios, iniciamos o período de entrevistas, as quais foram agendadas com antecedência, em uma reunião realizada na própria escola. Na oportunidade, fornecemos os esclarecimentos devidos às participantes da pesquisa, construímos a relação de nomes das possíveis participantes e a agenda de visitas.

No contato individual com as participantes, antes de realizar cada entrevista, pedimos que ficassem tranquilas, agissem naturalmente, não se preocupassem com o tempo, tampouco com as suas formas de falar. Nessa ocasião, também lemos e entregamos uma cópia do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido-TCLE (apêndice C) e do Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos-TAUD (apêndice D), contendo uma breve apresentação das pesquisadoras, objetivos da pesquisa, comprometimento em resguardar suas identidades e usar as informações cedidas exclusivamente para fins de pesquisa. Aproveitamos esse momento também para agradecê-las pela participação.

Vale ressaltar que os horários e locais das entrevistas foram escolhidos pelas participantes. Sendo assim, houve quem preferisse ser entrevistada em casa, no turno matutino, por ser o horário em que as netas estavam na escola; outras optaram por fazer a entrevista na escola, no intervalo entre os turnos vespertino e noturno; outras pediram permissão para conceder a entrevista na casa da colega de classe, no turno vespertino; houve também quem nos procurasse para conceder a entrevista em horário e local diferentes do combinado. Em consideração/respeito às informantes, todas essas solicitações foram atendidas. As entrevistas ocorreram no mês de setembro de 2012. O tempo de duração variou entre 30 a 50 minutos. Após a realização das entrevistas, iniciamos a transcrição das mesmas, por meio de um editor de texto de Word for Windows.

No contexto das entrevistas, gostaríamos, ainda, de registrar as nossas impressões sobre essa etapa de investigação. Consideramos que cada momento

vivido é um momento ímpar. Sendo assim, falar do período de construção de uma dissertação é falar de um momento singular, intenso, significativo. É construir o mapa de uma caminhada individual e ao mesmo tempo coletiva, construída com linhas retas e curvas, de cores e matizes diversas e peculiares. No caminhar, cada momento tem seu sentido próprio. Descrever essa caminhada é desenhar os passos do percurso, é elucidar as facilidades/dificuldades, tristezas/alegrias, certezas/incertezas, angústias e medos, vivenciados em cada fase da pesquisa. Nessa caminhada, queremos registrar algumas impressões pessoais a respeito de uma das fases que mais nos marcaram: o contato com os sujeitos participantes.

Acreditamos que a fase de convite para que contribuíssem com o estudo, elaboração da agenda, aplicação de questionário, visitas em domicílios e entrevistas foram os momentos mais marcantes da nossa pesquisa. A receptividade, atenção e carinho das pessoas entrevistadas fizeram com que o momento de construção dos dados ocorresse de forma harmoniosa.

Consideramos que as facilidades em dialogar com o grupo se deram pelo fato da pesquisadora ter estabelecido uma relação de proximidade com os sujeitos participantes do estudo, não somente pelo fato de viver em São João do Paraíso há 36 anos, como também por trabalhar na educação municipal desde 1983, possibilitando o contato direto/indireto com essas mulheres alunas da EJA. Acreditamos que em alguns momentos da nossa vivência, nessa mesma localidade, tenhamos convivido em diversos espaços comuns (escola, feira, supermercado, açougue, igreja, festas juninas...), contribuindo, assim, com a comunicação entre as partes.

O fato de ter trabalhado na EGG, no ano de 2010, como coordenadora pedagógica das turmas da EJA, pode ter contribuído para que o meu retorno à escola, enquanto pesquisadora, não causasse estranheza nem aguçasse a curiosidade dos alunos a respeito do que estaria fazendo ali. Assim sendo, o convite para participar da pesquisa se deu de forma tranquila, com indagações, mas sem recusa ou posturas que expressassem algum tipo de resistência.

Consideramos que o período de visitas para realização das entrevistas foi muito prazeroso. Primeiro, porque eram pessoas com as quais a pesquisadora

responsável pela construção dos dados já se relacionava no âmbito extraescolar (já sabíamos o endereço de 50% das 20 mulheres entrevistadas). Segundo, porque era uma oportunidade de visitá-las nos seus lares, com seus familiares e, de certa forma, nos aproximarmos dos seus espaços de vivência.

## **2.6- Participantes da pesquisa**

Participaram desta pesquisa dois grupos de mulheres: o primeiro, composto por 25 participantes que responderam a um questionário sociocultural e econômico; o segundo, composto por 20 mulheres entrevistadas, e dessas, selecionamos 06 para as análises. Todas as participantes estão numa faixa etária entre 39 a 78 anos, são alunas da 1ª a 4ª série da EGG, do ensino noturno, na modalidade EJA.

Quanto a não participação dos homens nesta pesquisa, gostaríamos de esclarecer que nossa decisão não está pautada na exclusão dos homens, fato este que, mesmo não sendo a nossa intenção, acabou ocorrendo. Todavia, queremos registrar que o nosso propósito nesta pesquisa foi investigar especificamente a relação da mulher aluna da EJA com a Matemática.

## **2.7- Método de análise**

Desenvolvemos o processo de análise dos dados apoiadas nos princípios descritos na abordagem fenomenológica, dedicando-nos a compreender a relação das mulheres alunas da EJA com a Matemática e as diversas formas de interações em situações particulares. Conforme discute Bogdan e Biklen (1994, p. 53), "os fenomenologistas não presumem que conhecem o que as diferentes coisas significam para as pessoas que vão estudar".

No contexto dos significados das coisas, no campo da fenomenologia, os resultados da pesquisa dependem da forma de interpretação das experiências do sujeito, em função das interações sociais que ele estabelece, pois "a realidade só se dá a conhecer aos humanos da forma que ela é percebida" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 54). Assim, a compreensão dos dados, na perspectiva

fenomenológica, consiste na busca de entendimento do significado construído pelas pessoas sobre os acontecimentos e experiências vividas. Desse modo, a realidade pode ser entendida como um construto histórico social em curso.

Como instrumento para analisar os dados desta pesquisa, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, numa perspectiva hermenêutica, apoiada nas ideias de Campos (2004, p. 612), por entender que “a técnica de análise de conteúdo refere-se tanto ao estudo dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos”.

Em conformidade com esse autor, a Técnica de Análise de Conteúdo se estabelece nas fronteiras da linguística tradicional e na hermenêutica. Esta se preocupa com a interpretação do sentido das palavras, enquanto aquela se atém aos métodos lógicos estéticos, a fim de evidenciar aspectos formais característicos do autor do texto.

Para Campos (2004, p. 612), “o conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana é tão rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações”. Por essa razão, entendemos que a aplicação da técnica supracitada é adequada nesta pesquisa, visto que, dentro da fronteira da hermenêutica, podemos inferir sobre o conteúdo falado e manifesto pelas participantes.

### **2.7.1- Organização dos dados e categorias de análise**

A análise dos dados desta pesquisa estará organizada em dois blocos:

No primeiro bloco, apresentamos a análise global do questionário socioeconômico aplicado a 25 alunas da EJA, no ano de 2012. No segundo, apresentamos a análise da entrevista que, conforme já mencionado, ocorreu simultaneamente às leituras que fazíamos das informações ali contidas, sendo que, após as referidas leituras, agrupamos as falas, segundo nossas interpretações, levando em consideração as questões norteadoras, os objetivos, e as seguintes unidades de análise:

1) Mulheres da EJA: quem são?

Buscamos compor esta categoria com todas as falas que, a nosso ver, pudessem descrever, de certo modo, como são essas mulheres, como se veem, se percebem como pessoa, e como a Matemática contribuiu nessa sua percepção, buscando compreender o papel da Matemática na vida dessas mulheres, como usuárias de conhecimentos matemáticos dentro e fora do espaço escolar. Importante mencionar que o questionário socioeconômico, conforme anunciado, acabará por nos ajudar a descrever quem são essas mulheres.

2) Mulheres da EJA: o que buscam e como percebem a Matemática?

Essa categoria foi desenhada com o propósito de identificar o que as alunas da EJA esperam alcançar com a inserção/reinserção no espaço escolar, e se percebem ou não a presença da Matemática nas atividades que realizam diariamente.

3) Mulheres da EJA: o que fazem e como lidam com a Matemática?

Nessa categoria, pretendemos conhecer as mulheres alunas da EJA inseridas nos seus espaços de vivência, bem como as formas de lidar com a Matemática. O que fazem essas mulheres? Como lidam com a Matemática, mesmo desconhecendo as fórmulas/os princípios da Matemática ensinadas e/ou aprendidas na escola.

Nesse sentido, ressaltamos que, na transcrição das falas das mulheres entrevistadas, utilizaremos a letra [T], seguida de um número, para representar trechos de falas. Assim, por exemplo, [T21] indicará trecho de fala número 21.

Salientamos que, nessa pesquisa, os nomes verdadeiros das participantes que preencheram o questionário (apêndice A), serão substituídos por números de 01 a 25, e os da entrevista (apêndice B), por nomes fictícios.

Quanto às análises das entrevistas, elas ocorreram simultaneamente às leituras que fazíamos das mesmas. Em outras palavras, ao passo que íamos

(re)lendo esses depoimentos, fazíamos as nossas (re)interpretações, (re)agrupando as falas em categorias.

Percebemos que, pelo fato da natureza das informações contidas neste estudo serem de caráter opinativo, sua análise estará subordinada às interpretações, tanto das informantes quanto das pesquisadoras, pois entendemos que tais informações “exprimem a concepção de um indivíduo a respeito de si mesmo, de uma situação ou de outrem, envolvendo suas crenças, sentimentos, valores, opiniões, etc.” (LUNA, 1998, p. 49).

## 2.8- Um breve perfil das entrevistadas

Ester nasceu em Belmonte/BA, tem 68 anos, é viúva, vendedora de cosméticos, doméstica, e tem 07 filhos, 17 netos, 10 bisnetos. Criou os filhos, duas netas e cria um bisneto. Estuda 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental I, na Escola Gerson Garcêz<sup>15</sup>. Reside em São João do Paraíso<sup>16</sup>, mora com um bisneto de 09 anos. Declara não ter uma relação muito boa com a Matemática, porque acha difícil. Atribui essa dificuldade à mente dela mesmo, mas considera ter um desempenho satisfatório em Matemática. Está na escola “porque sentiu vontade de aprender mais, para quando receber uma carta poder ler toda [...]”. Atualmente se ocupa com os afazeres domésticos, cuidar do bisneto, das obrigações da igreja e da escola, visita a pessoas doentes e venda de cosméticos. (Entrevistada em 19 e 25 set. 2012, em duas sessões: uma com duração de 20 min. e outra com 38 min.).

Judite nasceu em Potiraguá/BA. Tem 75 anos, separada, criou sozinha seus 15 filhos. Estuda 1ª série. Foi merendeira escolar por 15 anos e, paralelamente a essa atividade, também exercia a função de costureira. Mora com duas netas, as quais criou desde pequenas. No que se refere à Matemática ensinada na escola, ela declara “não entrar nada na cabeça”. Percebe a Matemática como um “quebra- cabeças”, mas considera ter um desempenho

---

<sup>15</sup> Todas as mulheres entrevistadas, neste estudo, são alunas do Ensino Fundamental I da Escola Gerson Garcêz.

<sup>16</sup> Todas as mulheres entrevistadas, neste estudo, residem na zona urbana de São João do Paraíso, Mascote-BA.

satisfatório. Passou 65 anos fora da escola porque morou muito tempo na roça. Atualmente, ocupa-se com os trabalhos domésticos, obrigações da igreja e da escola. Estuda há três anos ininterruptos. Criou os filhos sem saber ler nem escrever. (Entrevistada em 10 set. 2012, com duração de 50 min.).

Marta nasceu em Itororó/BA. Tem 55 anos, casada, costureira, doméstica, vendedora de cosméticos, tem 04 filhos e 04 netos. Estuda 2ª e 3ª séries. Reside em São João do Paraíso há 30 anos e mora com o marido. Percebe a Matemática como uma ciência difícil, mas a reconhece como um conhecimento de grande importância e considera ter um rendimento satisfatório na disciplina. Lamenta não ter continuado os estudos no período em que acompanhava os filhos na escola. Declara ter uma vida muito corrida, porque exerce a profissão de costureira e, paralelamente a essa atividade, vende cosméticos, faz os serviços domésticos, cuida de dois netos no turno em que a filha trabalha, participa de um grupo na igreja duas vezes por semana e estuda. (Entrevistada em 15 set. 2012, com duração de 40 min.).

Noemi nasceu em Camacã/BA. Tem 41 anos, casada, doméstica, foi trabalhadora rural. Tem 08 filhos (03 morreram) e 01 neto. Estuda 2ª e 3ª séries. Mora com o marido, os filhos, um genro e um neto. Com relação à Matemática, declara que não gosta, porque acha difícil. “Matemática faz a gente quebrar um pouco a cabeça”. Considera ter um desempenho pouco satisfatório na disciplina. Disse que está na escola para “recuperar” o tempo perdido, o tempo que ela não podia estudar, pois morava e trabalhava na roça e não tinha escola perto de casa e também porque se casou e teve filhos muito cedo [muito jovem], daí tinha que cuidar dos filhos e do marido. Pretende continuar estudando e cursar uma faculdade. Atualmente se ocupa com trabalhos domésticos, cuida do neto no período em que a filha está estudando e das obrigações da escola. (Entrevistada em 12 set. 2012, com duração de 40 min.).

Rute nasceu em Mascote/BA. Tem 68 anos, doméstica, casada. Tem 02 filhos e 02 netos. Mora com o marido e estuda a 4ª série. Teve oportunidade de estudar quando era criança, mas desistiu, pois sentia dificuldade para aprender os conteúdos. Declara que a Matemática é a disciplina mais difícil, por causa dos números e dos sinais. Menciona na entrevista que “Matemática nunca

entrou na cabeça”. Considera ter rendimento pouco satisfatório nessa disciplina. Pretende estudar tabuada, se dedicar mais aos estudos, porque deseja aprender Matemática. Atualmente, ocupa-se exclusivamente com atividades domésticas, obrigações da igreja e da escola. (Entrevistada em 25 set. 2012, com duração de 43 min.).

Sara nasceu em Camacã/BA. Tem 39 anos, casada, doméstica, vendedora de cosméticos, lingerie etc., tem 04 filhos e 02 netos. Estuda a 4ª série. Mora com o marido e os filhos. Cuida dos netos enquanto a filha está trabalhando. Declara gostar da Matemática e ter um desempenho satisfatório, embora conceitue a disciplina como um conhecimento difícil. Afirmo que estudou na adolescência, mas desistiu porque decidiu namorar e casar-se ainda muito jovem. Pretende continuar estudando, para aprender mais e mais. Afirmo que, após o casamento, ocupou-se exclusivamente com os trabalhos domésticos, cuidado do marido e dos filhos. (Entrevistada em 22 set. 2012, com duração de 30 min.).

Por identificar que as circunstâncias em que se deu cada entrevista estão carregadas de informações sobre a vida cotidiana dessas mulheres, resolvemos registrar algumas delas.

## **2.9- Contexto de realização das entrevistas**

Nas aproximações individuais com as participantes das entrevistas, diálogo e respeito foram elementos dos quais não descuidamos em nenhum momento. Nessa oportunidade, lembramos às participantes que: as entrevistas seriam gravadas; poderiam interromper a entrevista a qualquer momento, caso sentissem necessidade; poderiam deixar de responder qualquer uma das questões, se porventura não se sentissem à vontade falando sobre o assunto; poderiam retirar o consentimento antes, durante ou depois da entrevista. Após tais orientações, procedemos com a entrevista.

Minha aproximação com Ester deu-se na escola, na condição de professora de uma neta pela qual ela era responsável. Anos depois, minha irmã casou-se com um dos seus filhos, mesmo assim nossa relação é muito restrita ao

espaço escolar. Em se tratando da entrevista, neste caso, persistência foi um ingrediente necessário, visto que precisei visitá-la três vezes, e por questões relacionadas à saúde da participante, em uma das visitas não foi possível entrevistá-la. Na primeira data agendada na reunião com o grupo, ela lembrou que tinha um compromisso na igreja, então lhe disse que a estaria aguardando na EGG, assim que ela voltasse. Na oportunidade, foi realizada a primeira entrevista. Após a leitura dos dados, percebemos a necessidade de complementar as informações. Em virtude disso, revisei-a e combinamos uma segunda sessão. Na data marcada para realizar a outra entrevista, ela se encontrava com a pressão alta, sentia-se tonta e desanimada. Fiquei um pouco com ela e firmamos o acordo de que, assim que estivesse bem, agendasse comigo. Uma vez assinalada sua disponibilidade e condição física, realizamos a segunda entrevista, desta vez, em sua casa. Ao término, agradei, tanto pelas informações concedidas quanto por ter aceitado o convite de ser uma das participantes dessa pesquisa.

No momento em que me dirigia à casa de Judite para realizar a entrevista, encontrei-a no caminho, conversando com duas amigas na calçada da casa de uma delas, enquanto descansava um pouco do peso de uma porta que trazia de uma carpintaria. Saudei-as, entrei no clima de descontração em que elas estavam, pois já as conhecia. Minutos depois, lembrei-a do nosso compromisso, despedimo-nos das amigas, e fomos, ela e eu, para a sua casa. Já em casa, conversamos um pouco e iniciamos a entrevista. No início, estávamos sozinhas. Minutos depois, fomos interrompidas com a chegada das duas netas que também moram na casa. Recomeçamos a entrevista e, em seguida, Judite pediu um tempo para delegar funções às netas. Pouco tempo depois, chegou uma amiga que precisava da sua atenção. Ela também é aluna da EJA e foi selecionada pela professora como sujeito em potencial para a pesquisa. Interrompemos novamente a entrevista. Na oportunidade, sugeri que parássemos a entrevista e retomássemos outro dia, ela preferiu continuar. Resolvido os imprevistos, informamos as netas e a amiga o que estávamos fazendo e prosseguimos. A partir desse momento, não houve mais interrupções. Vale destacar que a casa de Judite acabou por se constituir em

cenário para duas entrevistas, pois a amiga pediu para assistir a entrevista e, uma vez autorizada, ao término, disse que queria conceder a dela ali mesmo. Embora o nosso diálogo relacionado à entrevista tenha durado cinquenta minutos, fiquei nesta casa em torno de duas horas porque, além de realizar as duas entrevistas, fui “intimada” a almoçar ali. Aceitei o convite. Em meio às conversas, ela me falou que reutilizava sobras de gordura animal e vegetal para fazer sabão para consumo próprio. Na despedida, me presenteou com uma barra de sabão caseiro, feito de gordura animal e, além de me explicar como se faz o sabão, ditou a receita. Ao término, agradei a gentileza, tanto por ela ter concedido a entrevista, quanto pela acolhida.

O contato com Marta também foi tranquilo. Já nos conhecíamos há algum tempo, mas não tínhamos muita aproximação. No momento de construção da agenda, ela optou por conceder a entrevista em casa. No entanto, no dia marcado, antes do horário combinado, ela foi ao meu encontro na casa de uma amiga e me perguntou se podia ser entrevistada naquele momento, mas queria conceder a entrevista ali mesmo, porque estava de casa cheia e queria deixar os netos à vontade, pois estavam brincando e podiam nos incomodar com o barulho. Disse-lhe que sim, daí, pedimos permissão à amiga para utilização do espaço. Uma vez autorizada, iniciamos a entrevista. Durante a entrevista, percebi que ela estava calma e se sentia muito segura ao falar. Embora tenha preferido conceder a entrevista fora de casa, sua narrativa não foi presenciada pela amiga. Ao término, quando agradei sua participação, ela também me agradeceu por oportunizá-la participar de uma pesquisa como esta.

Conheci Noemi na escola, quando exerci a função de Coordenadora Pedagógica da EJA. É uma mulher muito alegre, extrovertida, engraçada e que tem facilidade em se aproximar das pessoas. Chegava cedo à escola e ficava conversando com os colegas e/ou funcionários, tinha sempre uma história engraçada para contar. Preferiu conceder a entrevista na escola, entre os turnos vespertino e noturno. No dia da entrevista, chegou acompanhada por um neto e perguntou se ele podia ficar conosco. Uma vez autorizada, iniciamos o nosso diálogo. No início da entrevista percebi que ela estava tensa, preocupada e insegura. Perguntei se queria desistir ou agendar outra data, ela disse que

desejava continuar. No decorrer da entrevista, ela foi ficando mais tranquila. Ao término, agradei a colaboração e falei da importância da participação dela nesta pesquisa.

Com Rute, eu já estabelecia uma relação de proximidade desde minha adolescência. Éramos vizinhas, seus filhos brincavam diariamente com meus irmãos mais novos e foram meus colegas de trabalho em alguns momentos da minha carreira profissional, um deles foi meu colega na graduação. Não sei por qual razão, ela preferiu ser entrevistada na escola onde estuda. Na véspera da data combinada, acertamos de chegar uma hora antes do horário do expediente noturno, para que não houvesse interferência, e ela se sentisse bem à vontade. Entretanto, mesmo estando sozinhas e tendo uma boa relação comigo, tanto na escola quanto fora, notei que durante a entrevista ela esfregava as mãos, demonstrava que estava tensa, preocupada, mantendo-se cabisbaixa durante toda a entrevista.

Conheci Sara na condição de professora de um dos seus filhos, víamos regularmente. Quando convidada a participar da entrevista, questionou se seria mesmo capaz de contribuir com uma pesquisa. Disse-lhe que todas as pessoas são capazes de fornecer informações sobre si, ou sobre algo que tenha conhecimento. Essa participante preferiu conceder a entrevista na casa de uma vizinha, também aluna da EJA, mas não fez comentários sobre a escolha. Proposta aceita e espaço concedido, realizamos a entrevista. Inicialmente, percebi que Sara estava tensa, mas, aos poucos ela foi ficando mais tranquila. Sua narrativa foi presenciada pela vizinha, a quem, em alguns momentos, quando fez relatos sobre a família, pedia confirmação do que estava falando. Ao término, após tê-la agradecido pela participação, ela disse: “você me colocou numa tremenda saia justa [risos]”.

## CAPÍTULO 3

---

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (FREIRE, 1989, p. 71-72).

Para jovens e adultos, a possibilidade de aprender não se imuniza com o seu tempo de vida. Seus diversos saberes e experiências podem ser vistos como estratégias de sobrevivência que precisam ser aperfeiçoadas, discutidas e textualizadas. O diálogo, portanto, é elemento de grande importância na relação professor e aluno, pois favorece o desenvolvimento da consciência crítica, prática discursiva, argumentação e, conseqüentemente, a elaboração de novos conhecimentos. Entendemos, tal como Freire (1989, p. 28) que, “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos é uma experiência viva, estimulante e transformadora.

No presente capítulo, analisamos os dados construídos por meio do questionário sociocultural e da entrevista, a fim de extrair deles subsídios que nos possibilitem descrever as categorias propostas nesta pesquisa.

#### **3.1- Mulheres da EJA: quem são?**

Nessa primeira parte da análise, apresentamos os dados construídos por meio dos 25 questionários, mesclando-os, na medida do possível, com fragmentos de falas concedidas nas 06 entrevistas, pois entendemos que os conteúdos dos dois instrumentos se inter-relacionam. Destarte, salientamos

que, embora os dados quantitativos sejam bastante representativos, não os analisamos isoladamente.

Quanto ao perfil das participantes desse grupo, no que se refere à idade cronológica, 16% delas estão numa faixa etária de 39 a 50 anos, 40% de 51 a 60 anos e 44% entre 61 a 78 anos.

A questão geracional na EJA pode ser um aspecto relevante a ser observado, tanto pelo professor quanto pela escola. Consideramos que os objetivos de uma mulher com 39 anos de idade se divergem dos objetivos de uma mulher a partir dos 60 anos. Constatamos isso nas narrativas das participantes das entrevistas, pois, quando interpeladas acerca dos objetivos pessoais relacionados aos estudos, elas assim se expressam: “eu quero fazer uma faculdade” (SARA, 39 ANOS, T 63). “[...], eu só quero mesmo é aprender a ler, para quando uma pessoa me mandar uma carta ou um bilhete eu ler sem pedir ajuda a ninguém! Pegar um livro e ler assim corretamente” (ESTER, 68 ANOS, T 81).

Nesse sentido, como indica Melo e Passeggi (2006), a escola deve atender às necessidades, desejos e expectativas dos seus alunos. Dito de outro modo, a escola precisa investir nos desejos das pessoas que nela transitam, a fim de realizá-los (FEITOSA, 2007). Por essa razão, uma prática pedagógica eficaz direcionada para esse público emana de ações que correspondam às fases da vida, bem como as suas ocupações, interesses, desejos, finalidades e necessidades.

É importante destacar que, com relação à naturalidade, 24% delas são do próprio município, 40% de municípios circunvizinhos e 36% do grupo são de outras regiões. Salientamos que 100% dessa população mora na zona urbana de São João do Paraíso.

No nosso entendimento, os municípios de naturalidade dessas alunas podem ser considerados representativos quanto ao nível de escolarização do público adulto, principalmente se tomarmos como referência o período e a forma em que essa modalidade de ensino foi implantada nessas localidades. Talvez a implantação dessa modalidade de ensino nesses municípios tenha se

dado de forma igual ou semelhante à relatada por Da Cruz (2011), no que diz respeito à implantação da EJA no município de Porto Seguro.

No que tange à situação de saúde ou necessidades especiais, baseadas nas informações do questionário, concluímos que 72% delas têm baixa visão, 8% têm deficiência auditiva, 4% têm deficiência fonoaudióloga, sendo que 16% não declararam nenhum tipo de deficiência.

Com relação à doença ou distúrbio, 60% das participantes declararam não ter nenhuma doença ou distúrbio, 20% declararam-se hipertensos, 16% declararam ter diabetes, reumatismo e outras doenças, 4% apresentaram deficiência mental.

Dessa população, 36% vão ao médico regularmente, 64% não. Frisa-se, ainda, que 36% afirmam que tomam algum tipo de remédio regularmente, com ou sem prescrição médica; as outras, que correspondem a 64%, não.

No que se referem à situação conjugal e ao estado civil, os dados do questionário sinalizaram que 28 % delas são casadas, 8% solteiras, 20% vivem relação de convivência<sup>17</sup> com um companheiro, 4% são divorciadas, 8% são viúvas, 32% separadas.

Com essas constatações, percebemos que a inserção dessa mulher na escola tem finalidade definida. Ela precisa dominar as ferramentas da leitura e da escrita para administrar melhor a sua vida e, por vezes, a dos filhos/netos dos quais ela é a única responsável, como relata Judite (75 anos, T 4): “sou separada, meu marido foi embora há muito tempo e me deixou com quinze filhos”. Neste caso, especialmente em se tratando da relação com a Matemática, essa mulher, por uma questão social, foi impulsionada a lidar com a Matemática para atender as suas necessidades pessoais, mesmo sem dominar as ferramentas da leitura e da escrita. Para Duarte (2009, p. 82), “o educando adulto precisa aprender a técnica operatória mais utilizada na sociedade em que ele vive, por uma questão de comunicação. Ele precisa dominar o instrumento vigente da sociedade letrada onde vive”.

---

<sup>17</sup>Chamamos de relação de convivência a união de casais que estabelecem compromissos matrimoniais sem que haja registro judicial e/ou religioso que confirme esse enlace.

Ao analisar o tipo de residência em que moram essas mulheres, concluímos que 92% habitam em casas, 4% em prédio de dois pisos, 4% em barraco. Com relação às condições de moradia dessa população, constatamos que 80% possuem casa própria, 8% moram em casa alugada, 4% residem em casa cedida, 4% moram em prédio de dois pisos, e 4% residem em barraco.

No tocante àqueles que moram com as mulheres entrevistadas, tem-se que 48%, dessas mulheres moram com o marido e os filhos, 12% moram sozinhas; as outras, que correspondem a 40%, moram com netos e/ou com outros parentes.

No que se refere à situação de trabalho, os dados sinalizam que apenas 12% estão no mercado de trabalho formal, 44% trabalham no mercado informal, 16% recebem aposentadoria ou salário benefício, e 28% estão desempregadas. Vale ressaltar que, dessa população, as que se encontram no mercado de trabalho formal, 100% trabalha na rede privada.

Quanto à renda familiar desse grupo, os dados sinalizam que 4% tem um rendimento mensal de até três salários mínimos, 24% de até dois, 12% têm renda mensal de até um salário e meio, 40% tem renda mensal que compreende de meio a um salário mínimo, 20% declaram não ter nenhuma renda mensal.

Sobre a ausência/interrupção de escolarização dessas mulheres, 20% delas declaram ter ficado fora da escola entre 10 a 30 anos, 28%, entre 31 a 50 anos, 52%, acima de 51 anos. Desse grupo, 68% declararam não saber ler, 32% sabem ler. Quanto ao saber escrever, a maioria, 64%, declarou que sabe escrever, enquanto as outras, que correspondem a 36%, não o sabem.

Com relação ao não saber ler, Judite [T 76] ressalta enfaticamente a falta que o domínio dessa ferramenta faz na sua relação com o mundo “[...] a gente sai assim e ver um nome e não sabe ler, isso é ridículo! Eu viajo esse mundo todo sem saber a leitura”. A fala de Judite evidencia que a aquisição do domínio dos códigos de leitura e escrita pode melhorar a sua vida, sua autoestima e, conseqüentemente, sua relação com o meio em que vive.

Por meio dessas informações concluímos que, embora a inserção/reinserção dessas mulheres no espaço escolar seja impulsionada pelo desejo de aprender a ler e escrever, muitas alunas ainda não alcançaram esse

objetivo. Nesse âmbito, podemos admitir certa fragilidade da escola, no sentido de atender as necessidades básicas de escolarização desse público, o que pode ser percebido na fala de (Judite, T 38), “[...] Eu não consigo ler nada! Eu escrevo, mais não leio”.

Como percebemos, são distintos os objetivos que impulsionam as participantes desta pesquisa à inserção/reinserção no espaço escolar, mas o desejo de aprender a ler e escrever, ou de melhorar seu nível de leitura e escrita, é comum a todas elas.

Ao considerar os seus contextos de vida, no que se refere à idade e condição socioeconômica, entendemos que, se inseridas num contexto mais amplo, essas mulheres são as vítimas do tempo em que a Educação era direito de poucos. São as brasileiras, baianas e pobres que tiveram que esperar décadas para que fossem contempladas com marcos legais (CF 1988; LDB 9.394/96) que lhes garantissem o direito de estudar.

### 3.1.1- Como elas se veem

---

#### *Judite [T 20]*

*[...] não é nada né? [Risos], eu me vejo como nada! [Risos, silêncio], porque eu não sei ler nem escrever. Então, eu me vejo [silêncio] como uma pessoa assim [silêncio], nada mesmo! Para mim, se eu não tenho a leitura eu não tenho nada. Eu não tenho riqueza, não tenho leitura, não tenho nada!*

---

A ausência de domínio dos códigos de leitura e escrita, para Judite, representa a sua inexistência. Para existir, ela precisaria saber ler e escrever. O que é o “ser” e o “nada”? O que significa creditar a sua existência à dependência da leitura e da escrita? A leitura e a escrita a fazem marcar um lugar no mundo. Mas ela não faz parte desse universo, (da leitura e escrita) então ela passa a se ver como nada. Em nosso entendimento, a forma que Judite se percebe no mundo está inter-relacionada com a sua condição cultural.

Insatisfeita, ela coloca a própria existência em questão: “Judite não é nada, né?”. Mais do que estar excluída da sociedade, é a subjetivação de si, estabelecida na relação entre nada/existência que o sujeito ancorou a partir da leitura e da escrita. Para além da metáfora, ela levou a sério, mesmo sem saber o pensamento de Larrosa (2010), que compreende a leitura como um processo de formação do sujeito. Se nos formamos pela leitura, ela, sem leitura não se forma, “não é nada”, anula-se na sua existência. “O ser nada” pode ser visto como “o contrário do ser tudo”. Se soubesse ler e escrever, ela diria que Judite não é nada? Tal como Freire (2003, p. 78), consideramos que “Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”. Será que o direito à educação se resume à matrícula? Será que para as pessoas que tiveram suas vidas marcadas pela exclusão escolar, o simples fato de estar na escola já é suficiente? Será que devemos nos silenciar vendo nossos alunos entrando e saindo da escola sem saber ler nem escrever? A superação do preconceito do ser nada só ocorrerá com a realização do sonho de saber ler e escrever. A forma como Judite se define nesse momento pode ser reflexo da sua realidade, de como ela está se sentindo com a ausência do domínio dos códigos da leitura e da escrita. Esse sentimento pode ser transitório, mas, para isso, é preciso que as suas necessidades educativas sejam atendidas. Para Freire (2003, p. 145), a educação não pode ser “uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

---

**Ester [T 17, 21, 09,25]**

*Como eu sou? [Silêncio], eu sou uma pessoa feliz!*

*Eu acho que eu sou uma pessoa muito paciente e muito preocupada também [...].*

*Eu me vejo assim, essa pessoa compadecida dos outros, porém não posso fazer muita coisa, se eu pudesse dava a mão pra todo mundo. Eu não gosto de ver ninguém à-toa, porém não posso, né?*

*Tenho sete filhos: 04 mulheres e três homens, mas criei também duas netas e crio um bisneto.*

*[...]. Eu gosto é de viver tranquila, de entender as pessoas e das pessoas que me entendem. Gosto de ter paz. [...], eu gosto de amar as pessoas! [...]. Gosto de frutas. Aí eu gosto mesmo [risos]. Quando eu posso, como toda hora! Mastigo toda hora. Gosto de dá uma viajadinha [risos], viajar é bom! [...]. Eu gosto da minha vida como ela é!*

---

Tomando como referência os trechos anteriores, observamos que Ester se considera uma pessoa feliz, que gosta de vida tranquila, de viver em paz, de compreender o outro e de ser compreendida, gosta de amar e está satisfeita com o seu modo de vida. Ao declarar que gosta de amar, compreender e ser compreendida, Ester demonstra a necessidade de uma relação de reciprocidade com o outro. Nesse sentido, Freire (1989, p. 29) nos diz que “o amor é uma tarefa do sujeito. [...], é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam”. Assim sendo, percebemos que a relação professor e aluno deve ser uma intercomunicação de pensamentos, visto que os objetivos de aprendizagem devem ser recíprocos. Frisa-se, ainda, a vontade que Ester sente de ajudar outras pessoas: “eu não gosto de ver ninguém à toa, porém, não posso né”? Essa impossibilidade de amar o outro, do modo que gostaria, pode estar relacionada à sua condição econômica: “[...] quando eu posso [...]”.

Notamos que essa mulher, além de ter sido excluída da escola, é também marginalizada pela situação econômica que sequer lhe permite ajudar o outro e até mesmo alimentar-se como gostaria. Esse relato, também nos lembra da condição socioeconômica de milhões de brasileiros que sequer têm mensalmente um salário que lhe permita atender às suas necessidades básicas. Tal é o caso de muitas mulheres participantes dessa pesquisa, visto que 40% delas têm renda mensal que compreende de meio a um salário mínimo; outras, que representam um percentual de 20%, declaram não ter nenhuma renda mensal.

*Sou uma pessoa simples, paciente. Eu me vejo como uma guerreira vencedora, [silêncio], já me aconteceu muita coisa ruim, meus vizinhos são testemunhas das dificuldades que tive para unir a minha família. Hoje tá bom! Antes eu vivia triste, preocupada com meus filhos, fiquei muito magra. Hoje, graças a Deus, estamos bem [silêncio], segui em frente [mudou a entonação da voz] agora eu sou uma pessoa feliz! Meus filhos já estão crescidos, não dão mais trabalho, tenho dois netos “atentados” [risos], é assim minha vida. Hoje eu me sinto feliz!*

*Quando os meus filhos eram menores de idade era muita preocupação, era muita confusão, eu quase não dormia à noite. Era quase uma batalha, e eu tinha que ficar ali, ajeitando, tinha que ficar no pé deles para não fazerem coisa errada. Sofri muito com marido alcoólatra. Ele bebia muito, fazia confusão na rua e em casa. Ele me acusava de tudo de ruim que acontecia com nossos filhos. Quando acontecia alguma coisa com os meninos, na rua ou na escola, como aconteceu muitas vezes, sempre era eu que tinha que resolver. O pai nunca ia, ele só me culpava [silêncio]. Denunciei meu marido no Conselho Tutelar três vezes, porque ele queria bater nos meninos e expulsava os meninos de casa. Ele abusava muito, bebia muito e falava palavrões. Às vezes eu não podia fazer nada, aí eu ficava ali, calada, sofrendo, protegendo os meus filhos. Esse tempo foi terrível! Era uma verdadeira batalha. Se eu fosse fraca teria ido embora e deixado meus filhos, talvez sem mim eles tivessem se misturado com pessoas ruins e seguido o mau caminho.*

---

A percepção de si, declarada por Sara, sinaliza as dificuldades e preocupações vivenciadas por ela, enquanto mulher, mãe e esposa. Ela se sentia responsável pelos filhos, e deixá-los na companhia do pai alcoólatra significava colocá-los em perigo. Isso referenda uma visão historicamente construída acerca da condição da mulher e da definição de papéis. Como diz Louro (2006), a mulher deveria ser, em primeiro lugar, o pilar de apoio da família, a cuidadora dos filhos. Nesse contexto, sua simplicidade e paciência podem ser vistas como estratégia/ponto de equilíbrio diante da sua condição de vida, anterior ao momento presente.

Nestes enunciados, Sara se descreve como uma pessoa paciente. Em seguida, ela sinaliza porque precisou assumir esse comportamento e as circunstâncias nas quais lutou pela união da família. Percebemos que, nesse discurso, há duas posições de sujeito: homem que fala, briga, culpa a esposa dos erros dos filhos e expulsa os filhos de casa; mulher que se cala, que aponta as dificuldades de conviver com o marido alcoólatra, que suporta as grosserias e acusações do marido, que sofre em silêncio, mas fala, toma decisões e tem coragem de denunciar o marido no Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, para proteger os filhos das agressões e evitar que fossem expulsos de casa, que luta pela harmonia da família e se dedica a acompanhar os filhos em casa, na escola e na rua. Mulher que fala, mas que também sabe ficar calada para proteger a si mesma e os filhos.

Percebemos que há aspectos no relato de Sara que se assemelham ao de Gina, citado em Souza e Fonseca (2010, p. 70). Gina está com o marido internado para libertar-se do álcool, mas ela decidiu trazê-lo para casa, mesmo declarando que “ele não ajuda em nada”. Além de assumir os quatro filhos, sozinha, Gina ainda se propõe assumir novas despesas para acompanhar o marido a um bairro distante, para participar de um grupo de Alcoólicos Anônimos (AA). Nesse contexto, a responsabilidade de cuidar, de certa forma, é um compromisso assumido pela mulher.

De modo semelhante ao que ocorreu com Gina, Sara também investiu na recuperação do marido, convivendo com confusões e dificuldades, mas soube intervir em favor dos filhos no momento oportuno. Sara não elencou nenhum tipo de medo ou insegurança com relação à moradia, mas também valoriza a presença do marido no lar, prova disso é que ela continuou casada em meio a tantos desafios. Gina mora em um bairro perigoso, por isso diz: “onde a gente mora não pode ficar sem homem em casa” (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 70).

A nosso ver, as duas apostam na mudança de comportamento dos maridos, para que eles tenham condições psicológicas de cuidar de si, dos filhos e delas. Como diz em Souza e Fonseca (2010, p. 72), há uma naturalização de que “cuidar é da natureza feminina”. Percebemos que essas mulheres sequer questionam isso, o que elas almejam é cuidar da família e serem cuidadas,

protegidas, entendidas, respeitadas e amadas pelos maridos. Ao falar “hoje eu me sinto feliz!”, Sara declara que conseguiu a harmonia da família, que venceu os obstáculos que, por algum tempo, a separaram da felicidade.

---

**Noemi [T 16, 20]**

*Eu sou uma pessoa bem resolvida. Se eu resolver fazer uma coisa eu luto, corro atrás e faço. Posso até demorar a fazer, mas eu faço!*

*Eu sou uma pessoa feliz, alegre. Sou uma mulher que luto para ver minha família bem. Já teve tempo ruim na minha vida, já passei dificuldades, mas venci.*

**Marta [T 16]**

*Eu me vejo uma guerreira. Trabalho bastante, meu dia a dia é uma correria só. Costuro para fora, vendo cosméticos, cuido da casa, participo de um grupo de igreja duas vezes por semana, cuido de dois netos no turno que a minha filha trabalha, ainda ajudo meus outros filhos quando eles precisam. Gostaria de ter uma vida mais fácil, precisar trabalhar menos para sobreviver [risos].*

---

Os enunciados de coragem, determinação, superação das dificuldades vividas, cuidado com a família e luta para alcançar os objetivos se multiplicam nas narrativas de Noemi e Marta. No caso de Marta, além das suas atividades domésticas, laborais e religiosas, a preocupação em cuidar da família faz com que ela ainda se dedique a cuidar dos netos no período que a filha trabalha. Notamos, portanto, que essa postura de mulher avó que criou ou ajuda a criar os netos também foi percebida nas narrativas de Judite, Ester e Sara. São mulheres trabalhadoras, que vendem lingerie, doces, cosméticos, etc., que costuram para fora, mas também clamam por uma vida mais tranquila. Nesse contexto, a fala de Marta pode representar a fala de muitas outras mulheres: “gostaria de ter uma vida mais fácil, precisar trabalhar menos para sobreviver”.

É interessante mencionar que, com as constantes mudanças acerca da condição da mulher, elas conquistaram outros espaços e, conseqüentemente, outros afazeres diários, mas que não se desprenderam dos compromissos com

os afazeres domésticos e da tarefa de cuidar. É como se elas já tivessem internalizado que serviço doméstico e cuidado com a família é obrigação de mulher.

Nesse âmbito, o Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) divulgou em 2004, que os afazeres domésticos também são realizados por homens, mas ressaltam que “não como uma responsabilidade primeira, pois, para os homens, a paternidade não se liga necessariamente ao cuidado e ao desempenho de tarefas domésticas”, (SOUZA; FONSECA, 2010, p. 84). Observamos que, na maioria das vezes, a mulher assume várias jornadas de trabalho, dentro e fora do lar, paralelamente ao compromisso de cuidar dos filhos e da organização da rotina doméstica.

Conforme Eluf (2006, p. 15), “hoje, no Brasil, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. Todavia, percebemos que, mesmo trabalhando para assumir/auxiliar nas despesas da casa, a mulher assume para si toda a responsabilidade com os afazeres domésticos. Ainda é muito comum casais que trabalham a semana inteira partilharem igualmente as despesas da família, mas nos finais de semana a mulher se dedica à família e aos afazeres domésticos, enquanto o tempo do marido é dedicado ao cuidado de si, ao lazer e aos amigos. Nesse sentido, são oportunas as palavras de Judite [T 24]: “eu gosto de fazer tudo! [...], mas de limpar a casa eu não gosto! Só limpo porque sou mulher! [risos]”. Isso indica que hoje, muitas mulheres não vivem exclusivamente no espaço doméstico, mas ainda conservam a ideia que mulheres e homens têm papéis definidos na sociedade. Há, portanto, ainda, uma compreensão que trabalho doméstico é coisa de mulher.

---

**Rute [T 14, 15, 16, 17,18, 19, 20, 21, 22, 69,70]**

*Eu sou assim, né? [abaixou a cabeça, esfregou as mãos] Não sei dizer!*

*Pesquisadora: Fale-me quem é Rute? Como você se vê como pessoa? Fale do seu jeito de ser, de viver. O que você acha de você mesma.*

*Não sei!*

*Pesquisadora: Tudo bem, mas você poderia falar das coisas que você gosta e das coisas que você não gosta?*

*Eu gosto dos meus filhos, gosto do meu marido, gosto de cuidar da casa, gosto de estudar né? Gosto de ir pra a escola, de ir pra igreja, às vezes gosto de ir pra casa dos meus filhos e dos irmãos da igreja.*

*Pesquisadora: Fale sobre um acontecimento que marcou a sua vida.*

*A formatura do meu filho, na faculdade [silêncio]. Agora Samuel<sup>18</sup> também tá fazendo faculdade, isso é muito bom, né?*

*Pesquisadora: Você já interrompeu os estudos alguma vez? Por quê?*

*Quando eu era criança, né? [silêncio]. Meu pai botou todo mundo pra estudar [ela e os irmãos]. Eu estudei muitas vezes e parava. Meus irmãos todos sabem um pouco, né? Mas ninguém é formado. Naquele tempo ninguém formava, né?*

No caso de Rute, identificamos, nos dois primeiros fragmentos desta série, a dificuldade de falar de si, definir-se enquanto pessoa, expor seu jeito de ser, de viver. Entretanto, quando interpelada a respeito do que gosta, ela utiliza um maior número de palavras, se solta mais. Declara ser uma pessoa bem relacionada com a família e mantém uma vida social e ocupacional ativa.

Outro aspecto que se sobressai na narrativa de Rute diz respeito à formação acadêmica dos filhos, pois considera a formatura do filho como um acontecimento marcante, do qual ela sente orgulho. Explica que teve passagens pontuais na escola, sempre desistia porque achava difícil. Percebemos na fala de Rute que a importância dada à educação no Brasil, em décadas anteriores, não era a mesma de hoje: “Naquele tempo ninguém formava, né”? Outro ponto que merece destaque é essa afirmativa: “[...] meus irmãos todos sabem um pouco, né”? Diante dessa afirmativa, questionamos: de que forma ela se vê? Ela se vê na mesma condição dos irmãos? Ela se coloca numa condição igual, superior ou inferior à deles, em relação ao saber escolar?

Na narrativa de Rute, é reforçada a importância da escola, visto que, mesmo tendo abandonado a escola na infância, a vontade de aprender faz com

<sup>18</sup> Samuel é nome fictício.

que ela retome os estudos na idade adulta. Notamos, ainda, que em nenhum dos dois momentos ela esteve inserida no processo de aprendizagem. Quando criança, ela desistiu porque considerava que estudar era difícil e não se interessava. Na idade adulta, ela recomeça os estudos, tem interesse em aprender, mas continua achando que estudar é difícil. Percebemos que as barreiras existentes entre Rute e o saber (destacamos aqui o saber matemático) a atingem em todas as idades. Compreendemos, assim como Gomes (2007, p. 53), que as dificuldades relacionadas à compreensão e aprendizado da Matemática “é dada por meio do sentido que se estabelece com o objeto, ou seja, o sentido é construído na significação dada pelas/nas relações entre sujeito e objeto, mediados por argumentações, representações matemáticas e interações sociais”.

No caso de Rute, no que tange à sua relação com a escola e com a Matemática, hoje ela vive um momento diferente. Ela está na escola por decisão própria, ela quer estudar, ela quer aprender Matemática, ela se interessa, mas evidencia que as dificuldades em lidar com a Matemática permanecem. Isso nos remete as afirmações de Silva (2009), o qual declara que os educandos precisam compreender que a Matemática é um conhecimento acessível a todos, portanto é possível gostar e aprender Matemática. Uma vez aprendida, a disciplina passará a ser considerada fácil.

Vale destacar que, diferentemente de Judite e Ester, Rute não coloca a questão geracional como um problema que dificulte seu aprendizado. A questão geracional no seu depoimento soa mais como um apelo de quem viveu a vida inteira, sem ter acesso aos códigos de leitura e escrita como gostaria de ter.

Com relação à percepção de si, outros argumentos também são apresentados no item a seguir.

### **3.1.2- Percepção de si como usuárias da Matemática**

---

*Judite [T 29, 30, 45, 46, 47, 48, 31, 32, 62]*

*Pesquisadora: E com a Matemática, como é sua relação?*

[Silêncio]. *Eu não quero negócio com Matemática não! O que eu tenho vontade é só de aprender a ler, para ler minha Bíblia, ler algum nome, mas negócio de Matemática não!*

*Pesquisadora: Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática? Onde? Como?*

*Não! Antes da escola eu não tinha contato com a Matemática.*

*Pesquisadora: No começo da entrevista você disse que administra a sua vida e a sua casa. Você faz isso sem usar a Matemática?*

*Eu “labuto” com a Matemática. Eu sei dividir meu dinheiro. Eu sei quanto é que eu gasto. Quanto é que eu devo. Eu faço tudo, tem vezes que perco até o sono, se eu tiver devendo muito eu organizo aquilo tudo pra ver se meu dinheiro dá. Faço isso tudo na cabeça. Eu não sei marcar nada em papel, agora na minha cabeça eu sei dividir meu dinheiro todo. Eu faço minhas contas de cabeça, o que eu compro, eu sei quanto é cada coisa. Isso para mim é Matemática.*

*Pesquisadora: Sim, mas a Matemática é útil ou não é útil para a sua vida?*

*Eu nem sei! Eu não gosto de Matemática! Eu sei fazer conta de cabeça, mas outras coisas eu não consigo fazer. Umas coisas pra mim é difícil, porque eu não entendo nada de Matemática. Pra mim a Matemática é igual a um quebra-cabeças, [risos]. Eu não entendo bem esse negócio de Matemática.*

*Eu utilizo a Matemática assim na cabeça. Na minha cabeça eu resolvo tudo. Nunca fiquei devendo a ninguém. Faço tudo certinho. Fora disso eu não ligo pra tá fazendo conta não. Eu não sei, vou fazer o quê?*

Os relatos de Judite apresentam dois aspectos importantes: primeiro, a vontade de aprender a ler; segundo, a existência de duas formas de matematizar, a Matemática que é feita na cabeça e a que se marca no papel.

Percebemos que a relação de Judite com a escola é uma relação incompleta. Ela sinaliza que falta alguma coisa: “o que eu tenho vontade é só de aprender a ler, para ler minha Bíblia, ler algum nome”. A escola ainda não se tornou espaço de pertencimento dessa mulher, pois seu desejo de aprender a ler e escrever ainda não se realizou. Ela está na escola, mas não aprende! Calháu (2007, p. 86) sugere que na EJA a “leitura e a escrita precisam estar a serviço

desses sujeitos sociais, pois são ferramentas poderosas em uma sociedade injusta e desigual que se vale do analfabetismo para prosseguir no atraso de uma dominação perversa". É preciso perceber que alfabetizar está para além do domínio dos códigos de escrita, para não cairmos na compreensão de que o saber ler e o saber escrever estão relacionados atividade mecânica e sem nenhuma finalidade social. Nesse sentido, a autora ainda sinaliza que a alfabetização de adultos deve ser pensada

Como uma possibilidade de recriação e de potencialização de práticas já desenvolvidas por esses sujeitos sociais que há muito tempo convivem em sua cultura com alternativas e estratégias de sobrevivência na vida diária e no trabalho (CALHÁU, 2007, p. 85).

Analisando os trechos em destaque, notamos que as falas de Judite, por vezes, são contraditórias. Ela declara não querer lidar com a Matemática, em seguida admite perceber a Matemática nas atividades de compra e venda. Observamos, também, que ela não visualiza essa disciplina como uma ferramenta que poderia ter facilitado a sua vida. Ela não percebe a Matemática associada à leitura, ou que a Matemática pode ajudá-la a ler. Nas palavras de Silva (2009, p. 113), "o gosto pela Matemática pode ser efeito do prazer", enquanto "o desgosto é consequência do fracasso".

Quando Judite expressa sua opinião acerca da disciplina, o que está sendo expressa, na verdade, é a sua relação com ela. Se fosse uma relação bem sucedida, harmoniosa, certamente diria que gosta, que se esforça para aprender e considera importante. Por ainda não ter aprendido a lidar com a Matemática que a escola ensina, Judite se sente fracassada, menos afeita a essa disciplina, acha difícil e não sente vontade de se relacionar com a Matemática escolar. Em síntese, a Matemática que Judite vivencia na escola é totalmente diferente da que ela utiliza na cabeça, "Na cabeça tudo dá certo", ela tem autodomínio, é bem sucedida. No nosso entendimento, ela não gosta porque não conhece. O gostar/não gostar dessa disciplina pode estar ligado às formas como ela é apresentada.

Judite tem mencionado o seu desinteresse pela Matemática ensinada na escola. Tal fato pode ser justificado por desconhecer a importância dessa

disciplina no seu dia a dia, ou porque os caminhos ensinados para obter os resultados são estranhos ao seu cotidiano. Ela diz que não sabe, que não usa a Matemática, mas que labuta com ela. No discurso de Judite usar a Matemática é uma coisa, labutar é outra. Labutar é da ordem pessoal e interior, usar é do campo do exterior, da marca, da escrita. Labutar com a Matemática é utilizar do seu jeito, é resolver situações problemas usando as suas próprias estratégias. A labuta desta mulher, aluna da EJA, com a Matemática é a afirmação de que a escola não lhe propiciou a leitura da Matemática, mas que ela sabe Matemática, e não é uma Matemática qualquer. É uma Matemática viva, contextualizada, significada pela sua utilidade, é a Matemática que lhe ajuda a viver e dialogar com o mundo.

---

**Ester [T 47, 48, 49, 50, 52]**

*Pesquisadora: Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática?*

*[...] não! Eu uso a Matemática assim [silêncio], às vezes eu anoto uma coisa, assim eu tenho tanto, eu devo tanto, isso aqui é tanto, eu tenho que pagar isso, eu anoto, eu faço tudo! Mas a Matemática mesmo [silêncio], eu não sei.*

*Pesquisadora: No que você faz no dia a dia, na administração da sua vida, da sua casa, na compra e venda dos produtos que comercializa, não há contato nenhum com a Matemática, você percebe ou não a Matemática nessas atividades?*

*Aí eu percebo! Na hora de fazer uma compra, de pagar uma conta, aí eu percebo. Tudo tem Matemática. Quase em todas as coisas tem Matemática. Se eu vou comprar, sei o que tenho que comprar. Acho que agente utiliza a Matemática pra tudo!*

*[...] Tem um trabalho que agente vai fazer, tem que tá conscientizando no que vou fazer, o que não posso fazer. Tudo isso tem Matemática.*

**Noemi [T 59, 60, 68, 69, 70, 71]**

*Pesquisadora: Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática?*

*Não! Antes da escola eu não tinha contato com a Matemática.*

*Pesquisadora: Você utiliza a Matemática em alguma ocasião? Quais?*

*Sim. Na escola, quando eu compro alguma coisa e na hora de pagar.*

*Pesquisadora: Tem outras atividades que você realiza que você também percebe a Matemática?*

*[Silêncio]. Não sei não.*

**Rute: [T 39, 40, 41, 42]**

*Pesquisadora: Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática?*

*Onde? Como?*

*Não! A gente tem que falar a verdade, né?*

*Pesquisadora: Nas atividades que você realiza, você não usa Matemática?*

*[Silêncio], só quando eu vou fazer as compras, né?*

O primeiro trecho da entrevista de Ester, citado nesse bloco, retrata claramente a visão que ela e outras participantes desta pesquisa têm da sua relação com a Matemática. Ester admite perceber a Matemática em tudo que faz, mas declara não saber. As narrativas evidenciam que essas mulheres se relacionam bem com a Matemática, visto que conseguem dar resposta as suas inquietações do dia a dia, usando a Matemática. Elas criam seus próprios recursos que lhes permitem estabelecer uma lógica para resolver situações problemas.

Vale ressaltar que, embora Ester, Noemi e Rute houvessem mencionado inicialmente que antes de estudar elas não usavam a Matemática, a nossa pergunta explicativa teve a intenção de despertá-las, fazê-las perceber que a Matemática está presente nas suas vidas cotidianas e laborais, e que elas usam esses conhecimentos. Vemos que, quando interpeladas de maneira mais clara, elas admitem ter essa percepção. Nesse sentido, Ester afirma: “tudo tem Matemática”. Noemi também reconhece a presença da Matemática: “[...] na escola, quando eu compro alguma coisa e na hora de pagar”. Rute apresenta uma visão mais restrita, pois só a percebe na hora das compras. Constatamos que algumas das participantes declaram visualizar a Matemática somente no espaço escolar e no contexto de compra e venda. Entendemos que a Matemática

é uma área do conhecimento importante e que essas mulheres lidam, sim, com ela no âmbito social e doméstico.

---

**Sara [T 35, 36, 37, 38, 39, 40]**

*Pesquisadora: Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática?*

*Sim.*

*Pesquisadora: Onde?*

*Em casa e na rua também.*

*Pesquisadora: Como era o seu contato com a Matemática?*

*Acho que na hora de fazer as compras, para somar alguma coisa e fazer o pagamento.*

**Marta: [T 27, 28, 36, 47, 48, 49, 50]**

*E com a Matemática como é sua relação?*

*Minha relação com a Matemática hoje é boa.*

*Para mim ela é importante porque eu vendo produtos e costuro para fora, para cobrar as minhas costuras e os produtos eu preciso saber Matemática. Sem a Matemática eu não acerto nada.*

*Pesquisadora: Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática?*

*Já.*

*Pesquisadora: Onde e como era esse contato?*

*Em casa. Eu sempre costurei para fora, depois eu comecei a vender cosméticos, aí é preciso anotar tudo: o que vendo, o que recebo, o que vou pagar, quanto eu tenho e quanto falta. Anoto a data que troco o gás para saber quanto tempo vai durar. Controlo o consumo de água e energia, para não ultrapassar o valor que podemos pagar. Quando vou ao mercado, fico atenta aos preços das coisas e ao dinheiro que tenho no bolso para bater tudo certinho [...].*

---

Percebemos que Marta se relaciona com a Matemática de modo mais amplo. Menciona atividades que envolvem medidas de tempo, capacidade, comprimento, superfície, massa, resolução de problemas, quantificação,

comparação, inferência, dentre outros. Assim, as ações desenvolvidas por Marta, para prever e controlar as despesas da casa estão carregadas de conhecimentos matemáticos.

De modo geral, observamos que há situações em que elas percebem e admitem se relacionar diariamente com a Matemática, umas com maior frequência, em virtude de trabalharem com vendas e serviços, tais como Ester, Sara e Marta. No caso de Ester e Judite, essa relação se intensifica, porque elas administram sozinhas as suas vidas e as suas casas. Cumpre ressaltar que todas elas reconhecem que lidam com a Matemática fora do espaço escolar, como afirma Ester: “acho que a gente utiliza a Matemática pra tudo”.

Esse resultado nos remete ao que sugere Melo e Passeggi (2006), com relação à valorização e problematização dos conhecimentos dos educandos. Para as autoras, as vivências matemáticas cotidianas dos alunos precisam ser contextualizadas em sala de aula. É interessante que o ensino da Matemática não seja alheio às vivências dos alunos e que se estabeleça um vínculo entre esses saberes. Nesse sentido, há “uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 2003, p. 30). No caso da EJA, é fundamental que os alunos percebam que eles sabem Matemática e que o conhecimento matemático para o adulto não se inicia na escola, visto que na vida cotidiana, ele já utiliza esse saber (DUARTE, 2009).

### 3.2- Mulheres da EJA: o que buscam e como percebem a Matemática

---

**Judite [T 55, 56, 37, 38, 82, 78]**

*Pesquisadora: Você utiliza a Matemática em alguma ocasião? Quais?*

*Fora da escola eu não uso Matemática em outra coisa não.*

*Pesquisadora: Fale da sua relação com a escola.*

*Eu escrevo, mas não leio! Do livro eu tiro qualquer cópia, mas manda eu ler pra ver se eu leio[...]. Eu não consigo ler nada! Eu escrevo, mas não leio.*

*[...] eu tenho vontade mesmo é de aprender a ler. Se eu pudesse botar na minha cabeça pelo menos um livro pra ler um pouco [silêncio]. Eu queria aprender nem que fosse um pouquinho para eu ler a Bíblia. Você já pensou o que é uma pessoa nascer e se criar na roça sem saber nenhuma letra? [Silêncio]. Hoje eu sei falar as letras tudo.*

*Eu não tenho vontade em aprender Matemática [...] se eu fosse mais nova, aí sim, eu me interessava. Mas depois de velha [risos], já tô perto de morrer mesmo.*

---

Para Judite, Matemática é apenas a que é dada na escola, ou seja, “o sentido da Matemática ensinada esgota-se no próprio ato do ensino” (SILVA, 2009, p. 119). É, pois, uma Matemática restrita ao âmbito escolar e, portanto, distante das necessidades e práticas sociais dos alunos. Talvez esses fatores tenham contribuído para que Judite não perceba a presença da Matemática nos seus afazeres diários, já que o processo de instrução escolar que ela recebeu/recebe não lhe ofereceu/oferece elementos que lhe possibilitem estabelecer vínculo entre o espaço escolar e os seus outros espaços de vivência.

Também recuperamos algumas partes da fala de Judite (dada na primeira unidade de análise): “[...] para mim, se eu não tenho a leitura eu não tenho nada. Eu não tenho riqueza, não tenho leitura, não tenho nada”. A maneira como ela se expressa sinaliza o seu desconforto de viver sem saber ler tampouco escrever. Ela se sente excluída, clama por igualdade e apela para que o direito de ler e escrever lhe sejam garantidos, de modo que, inserida na escola, suas necessidades de escolarização sejam atendidas. O que a motivou ir à escola foi o desejo de aprender a ler. Aprender a ler para poder ler a Bíblia dela. O desejo de Judite nos remete a esta afirmação: “Quero aprender a ler e escrever para mudar o mundo” (FREIRE, 1989, p.74). Para ambos, acertadamente, saber ler é adquirir autonomia, é conhecer, é mudar de condição e, por conseguinte, de vida.

A importância da leitura está muito presente nas falas de Judite. A ausência desse conhecimento, seguida da falta de leitura da Matemática, explicita o legado deixado pela exclusão escolar, e isso faz com que ela não

perceba outros fatores da exclusão. Ao afirmar: “Se eu pudesse botar na minha cabeça pelo menos um livro pra ler um pouco [...], você já pensou o que é uma pessoa nascer e se criar na roça sem saber nenhuma letra”? O depoimento de Judite sinaliza duas formas de exclusão: uma é a exclusão do acesso à escola; a outra é a exclusão do acesso ao saber oferecido na escola. A questão é que, apesar de estar na escola, ela ainda não foi acolhida, visto que seus sonhos e perspectivas ainda não se realizaram. Para ela, o saber ler é tão importante que se ela soubesse criaria situações que lhe ajudassem a aprender.

---

**Ester: [T 78, 79, 80, 81, 82, 83]**

*Pesquisadora: O que a motivou a estudar novamente?*

*Me deu vontade de aprender mais, para quando eu receber uma carta poder ler toda, escrever um bilhete.*

*Pesquisadora: A Matemática pode lhe ajudar a alcançar algum objetivo pessoal?*

*Qual?*

*Não. Eu só quero aprender pro meu gasto. Já estou de idade mesmo. Estudo para aprender mais para quando eu quiser fazer um bilhete, ler mais, porque lá na igreja eu só fico ouvindo e eu gosto de ler a Bíblia. Eu só quero mesmo é aprender a ler porque se uma pessoa me mandar uma carta ou um bilhete eu ler sem pedir ajuda a ninguém! Pegar um livro e ler assim corretamente. Quero mesmo é aprender a ler e escrever porque eu me perco em muitas letras.*

*Pesquisadora: E a Matemática não pode lhe ajudar a aprender a ler e escrever?*

*Nem sei!*

---

Ester, assim como as outras participantes, considera importante saber ler e escrever. Por essa razão elas começaram/voltaram a estudar. Para Ester, a pessoa que não lê e não escreve depende do outro para decifrar mensagens que foram a ela direcionadas (cartas, bilhetes, contas de água, luz, telefone, cartão de crédito...). A ausência da leitura e da escrita tira o direito à privacidade, o direito de manter a sua vida em sigilo. O querer “saber mais” significa poder

decifrar sua mensagem sem precisar divulgá-la, decodificar a informação contida na correspondência sem obrigatoriamente (pelo fato de não saber ler) ter que deixar o outro a par da informação. Aprender a ler é libertar-se: “Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas de maneira crítica” (FREIRE, 1989, p. 61). Assim, conscientes da sua situação, o domínio dos códigos de leitura e escrita é visto pelo aluno adulto como uma conquista de autonomia: “Quero aprender a ler e a escrever, [...] para deixar de ser sombra dos outros”. “Não tenho ‘dó’ de ser pobre, mas de não saber ler” (FREIRE, 1989, p. 73). Esses fragmentos expressam o valor que a maioria do público jovem e adulto, analfabeto ou com pouco tempo de escolarização, tem conferido à leitura e à escrita, e os motivos que fazem com que eles se mobilizem para aprender. Há, também, por parte do analfabeto, o entendimento de que o fato de não saber ler nem escrever já o coloca em condição de subalternidade, de dependência e de inferioridade “à sombra do outro”.

A inserção/reinserção das alunas da EJA no ambiente escolar está carregada de sonhos, desejos e objetivos. A vontade de aprender a ler e escrever está relacionada às suas necessidades sociais e/ou pessoais. Saber ler é não ir para a igreja só ouvir; é ir à igreja e participar. Para essas alunas, aprender a ler e escrever tem sentido próprio, elas já sabem para que serve e onde vão utilizar o conhecimento que desejam que a escola lhes ajude a alcançar. Pensando nisso, é que entendemos que a EJA deve ser pensada tendo em vista o tipo de vida dos alunos, bem como os objetivos e desejos que os impulsionaram a estudar. Sendo assim, as práticas de leitura e escrita realizadas na escola devem alcançar esses alunos (CALHAÚ, 2007). A nosso ver, os objetivos dessas mulheres em relação à escola são muito claros. Elas querem aprender a ler e escrever. Conquistar isso é libertar-se, é tornar-se capaz de gerenciar melhor suas vidas; entretanto, a escola parece não cumprir esse papel. É relevante destacar que o significado da aprendizagem para o adulto está intrinsecamente relacionado à sua funcionalidade. Nesse sentido, questionamos: É possível saciar o desejo de aprendizagem dessas alunas.

---

**Rute** [T 46, 47, 48, 79, 80, 73, 74]

[...] *Matemática eu acho mais puxado. [...] A professora mandou agente comprar tabuada, pra gente estudar né? Para aprender fazer as contas né?*

*Pesquisadora: O que é que você chama de mais puxado?*

*Pra mim é o que eu acho difícil. É a Matemática, porque pra tirar qualquer letra do quadro eu tiro, mas a Matemática eu acho difícil, mas eu vou comprar a tabuada e estudar pra eu aprender fazer conta.*

*Pesquisadora: Você falou antes que tem vontade de melhorar seu nível de leitura, “ler corrido”. Você acha que a Matemática pode lhe ajudar a alcançar esse objetivo?*

*Pode, né? É só a gente estudar que a gente aprende, né?*

*Pesquisadora: Você desistiu de estudar e voltou a estudar? Voltou por quê?*

*Eu voltei porque sei que a aula é importante, [...], a leitura é bom. Eu quero ler a Bíblia, né? Por isso, todo ano eu estudo. Eu leio, mas é assim: Eu leio um versículo assim, né, mas eu queria era entender e ler assim corrido.*

---

Os depoimentos de Rute nos permitem algumas reflexões acerca da sua relação com a Matemática. Ela considera um conhecimento “puxado”. Tanto ela, quanto a professora veem a tabuada como um instrumento de auxílio para o aprendizado da Matemática. A nosso ver, o ensino da Matemática pautado na tabuada e em outros receituários gerou problema a vida inteira, vários estudos comprovam isso. No caso de Rute, por conta desse modelo, ela foi excluída da escola, tanto na infância quanto na vida adulta. O fato de ela depositar suas expectativas de aprender estudando a tabuada indica que não lhe ensinaram a ver a Matemática como uma ciência aberta, que admite várias formas de matematizar, e que a aquisição desse conhecimento pode estar ao alcance de todos.

A vontade que Rute tem de melhorar seu nível de compreensão, leitura e escrita pode, sim, ser alcançado pelo ensino da Matemática, basta que as novas concepções de ensino dessa área de conhecimento estejam ao alcance do

educador e do aluno da EJA. É preciso substituir a Matemática da tabuada pela Matemática da vivência, do diálogo e da interação. Melo e Passeggi (2006), Duarte (2009), D'Ambrósio (2007), Gusmão (2009) e tantos outros autores e autoras assinalam a importância desse diálogo entre a Matemática escolar e a Matemática vivida pelo aluno nas suas atividades cotidianas. Dialogar com o educando sobre os seus saberes e a forma como os organiza é de fundamental importância, é uma atividade da qual nenhum educador pode se eximir.

---

**Noemi:** [T 76, 77, 78, 79]

*Pesquisadora: O que você espera da escola?*

*Aprender mais para recuperar o tempo perdido, o tempo que não podia estudar.*

*Pesquisadora: O que você pretende alcançar estudando Matemática?*

*Aprender a ler bem e me formar. Todos os dias eu oro e peço a Deus para que Ele me ajude a aprender, e quem sabe um dia eu possa me formar.*

**Marta:** [T 57,58]

*Pesquisadora: O que a motivou a estudar novamente?*

*Vontade de aprender mais, porque a gente precisa aprender a resolver os problemas da gente.*

**Sara:** [T 62, 63, 64, 65]

*Pesquisadora: O que você espera alcançar com os estudos?*

*Eu quero fazer uma faculdade. Eu quero ter dinheiro para eu e meus filhos fazerem uma faculdade.*

*Pesquisadora: Você acha que a Matemática pode lhe ajudar a alcançar esse objetivo?*

*Sim, porque todo estudo precisa de Matemática.*

---

Em vários relatos desse bloco, quanto à motivação para estudar e às expectativas dessas mulheres com relação à escola, podemos identificar que o desejo de aprender está muito ligado à conquista de autonomia: “a gente

precisa aprender a resolver os problemas da gente”. O saber lhes confere maior possibilidade de administrar, sozinha ou com menor interferência dos outros, a sua própria vida. Houve tempos em que a maioria das mulheres vivia restrita ao espaço doméstico, portanto dependiam exclusivamente dos homens para resolver tudo que ultrapassasse esse âmbito. “[...], era sempre um homem que fazia tudo em nome delas” (ELUF, 2006, p. 13).

As palavras de Noemi (T 76), “aprender mais para recuperar o tempo perdido, o tempo que não podia estudar”, conduzem-nos a dois momentos históricos: tempo que ela ficou sem estudar porque se dedicou a cuidar dos filhos, da vida doméstica e do marido, por esta ser entendida como uma atividade própria da mulher, e o tempo em que a educação passa a ser um direito de todos, legitimado pela Constituição Federal, 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96.

Cabe salientar que, com relação à Matemática, Noemi, Marta e Sara não hesitam em reconhecer que ela é um conhecimento importante que pode ajudá-las a resolver seus problemas, auxiliá-las a ler e escrever bem, ao ponto de fazer um curso de nível superior.

### 3.3- Mulheres da EJA: o que fazem e como lidam com a Matemática

---

**Ester: [T 36, 37, 66, 67, 68, 69, 40, 41]**

*Pesquisadora: Sim, você diz que as dificuldades são por causa de você mesma, mas quais são essas dificuldades?*

*A dificuldade é na hora de fazer aquelas contas, assim, que você vai fazendo e sobe um tanto, desce um tanto, aí não entra na minha mente de jeito nenhum. Por exemplo: Dez, sobe um, nove fora um, essa não entra na minha cabeça, mesmo eu olhando na tabuada às vezes eu não faço, outras vezes consigo ir adiante. As contas de somar, diminuir, multiplicar eu ainda faço, mas dividir é muito ruim. O problema é a minha mente mesmo!*

*Pesquisadora: Quais são as suas dificuldades/facilidades em lidar com a Matemática?*

*Não tenho dificuldade. As dificuldades são quando eu me acho doente, me sentindo mal, aí tenho dificuldade mesmo para lidar com a Matemática.*

*Pesquisadora: Quais estratégias você utiliza para lidar com as dificuldades?*

*Eu não peço ajuda as outras pessoas. Eu vou tentando, contando, às vezes até olhando na tabuada eu acho difícil, mas vou adiante. Eu fico calada, quietinha, eu vou pensando, conscientizando, contando nos dedos, no final eu consigo fazer. Demoro, mas faço. Já faço! Na caneta é mais difícil, mas na cabeça eu sempre consigo.*

*Pesquisadora: Onde é que você aprende Matemática?*

*Eu tenho que aprender Matemática é na escola, ou comigo mesmo, se a cabeça deixar [risos].*

Percebemos que, embora a resposta de Ester pareça ambígua, o que ela afirma é que a Matemática que ela domina mentalmente não é aquela feita no lápis e papel, por isso quando está enferma, com a mente cansada, preocupada ou indisposta, não consegue resolver. A nosso ver, a escola também precisa estar atenta a esses aspectos, uma vez que, no caso do público em estudo, são pessoas que têm uma vida de ocupações, preocupações e cansaço físico e mental provenientes da lida diária e, por vezes problemas de saúde que, segundo Ester, nos dias que se sobressaem, as dificuldades se acentuam.

Com relação ao cálculo mental, é importante que a escola não somente respeite as formas de matematizar dos seus alunos, mas também reflita sobre elas, visto que podem e devem ser a ponte que os auxiliará na construção do conhecimento escolar. Melo e Passeggi (2006, p. 31) assinalam que “o desafio dos educadores da EJA consiste em tomar como ponto inicial do processo do ensino e aprendizagem da Matemática a lógica com a qual o aluno constrói o saber prático, relacionando-o com a lógica do cálculo escrito convencional”.

Sobre o termo “saber prático” são oportunas às palavras de Charlot (2000, p. 61): “não é o saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo”. Assim, podemos dizer que na vida cotidiana, essas mulheres mobilizam saberes que foram organizados

cientificamente, embora desconheçam esses fundamentos. Ademais, o autor adverte ainda, que “a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes”, pois “existem coisas que se aprendem com a prática e que, entretanto, não são sabidas por aqueles que ‘não tem prática’” (ibid., p. 62- 63).

Frente à pergunta, “onde é que você aprende Matemática?”, Ester não hesita em responder que é na escola e, fora da escola, ela se vira sozinha. Elabora suas próprias estratégias e utiliza. Acreditamos que ela se apoia nos conhecimentos que construiu ao longo da vida, e segue em frente. De modo geral, “não há saber senão em uma certa relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 63). Por isso, consideramos que Ester lida com a Matemática de forma consciente e utiliza-se de estratégias que lhe conduzem a resultados precisos. Desse modo, declara que está inserida no processo: “demoro, mas faço. Já faço”.

Percebemos na fala de Ester, bem como na de Judite, a dicotomia entre a Matemática que é reconhecida socialmente e a Matemática que elas utilizam diariamente. Elas percebem duas Matemáticas: a do cotidiano delas e a da escola.

Em relação ao apoio, Ester declara recebê-lo tanto da escola quanto dos filhos, pois eles a estimulam a estudar. Nesse sentido, questionamos: O que é apoiar o aluno? De qual apoio precisa uma aluna que faz cálculos “de cabeça”, mas não consegue fazer esse mesmo cálculo no papel? Para aprender Matemática, ela declara apoiar-se na escola e em si mesma. Como a escola tem se comportado frente a essa responsabilidade? As propostas de formação docente têm contemplado esse aspecto? Consideramos que um dos grandes desafios impostos ao professor da EJA é fazer com que essa Matemática “da cabeça” venha para o papel com a mesma funcionalidade, aplicabilidade e significado para o aluno.

---

**Rute: [T 61, 62, 81, 82, 83, 84,]**

*Pesquisadora: Quais são as suas dificuldades/facilidades em lidar com a Matemática?*

*É os números, né? Só é os números que eu não sei colocar os números certinho na hora de somar.*

*Pesquisadora: Você disse que tem dificuldade em lidar com a Matemática. Em sua opinião o que falta ou poderia ser feito para que o seu desempenho na disciplina Matemática melhorasse?*

*Eu estudar tabuada e aprender os números né?*

*Pesquisadora: O que você mudaria nas aulas de Matemática?*

*Eu mudaria para conhecer mais os números né, porque eu não sei contar muito, é por isso que eu vou estudar tabuada, mas eu quero estudar mais é para eu aprender mais a ler a Bíblia, né?*

---

Os relatos de Rute sinalizam a ausência de conhecimento do sistema de numeração decimal e tal dificuldade “reflete-se na manipulação de símbolos numéricos, nos algoritmos, na resolução de problemas, nas operações, no entendimento de números e conceitos e, principalmente nas abstrações” (GOMES, 2007, p. 52). Vemos, também, que a tabuada tem grande credibilidade, tanto para ela quanto para a professora. Ainda há uma crença de que, para aprender Matemática, é necessário ter na “ponta da língua” aquela distribuição numérica ali exposta, tanto é que na entrevista ela afirma que “a professora mandou agente comprar a tabuada”. Assim, mantém-se viva a antiga visão que, para saber Matemática, necessariamente, deve-se estudar tabuada.

Quando interpelada a respeito das mudanças nas aulas de Matemática, ainda que de forma implícita, ela percebe que algo precisa ser mudado: “eu mudaria para conhecer mais os números, né? Porque eu não sei contar muito [...], mas eu quero estudar mais é para eu aprender mais a ler a Bíblia, né?”. Do nosso ponto de vista, há de se pensar na formação do professor da EJA, para que o ensino da Matemática não continue relegado ao aprendizado das quatro operações e ao estudo da tabuada. Que o professor, estando apto a construir com seu aluno outros saberes matemáticos (sistema de numeração, cálculos de área, porcentagem, medidas, resolução de problemas, geometria...) que estão

para além da memorização da tabuada, crie possibilidades para que o aluno se mobilize a aprender e seja motivado de maneira adequada. Nesse sentido, o que propomos é que se reconheça que o ensino-aprendizagem da Matemática deve ser contextualizado, respeitando a cultura, os objetivos e vivências dos alunos. Nessa perspectiva, a Matemática pode auxiliá-los no processo de construção da leitura e da escrita.

---

**Judite:** [T 27, 28, 35, 36, 59, 60, 61, 62, 81, 82]

*Pesquisadora: [...], fale a respeito das suas dificuldades/facilidades em aprender Matemática.*

*[...], sei lá! Não sei se é desinteresse, porque não entra nada na minha cabeça. A professora faz tudo direitinho e eu não consigo aprender nada!*

*Pesquisadora: A que você atribui essas dificuldades em aprender Matemática?*

*É por causa da minha mente. [...], a velhice impede a gente de aprender.*

*Pesquisadora: Sem saber ler e sem saber escrever, o que você faz para lidar com as dificuldades?*

*Eu utilizo a Matemática assim, na cabeça. Na minha cabeça eu resolvo tudo. Nunca fiquei devendo a ninguém. Faço tudo certinho. Fora disso eu não ligo pra tá fazendo conta não. Eu não sei, vou fazer o quê?!*

*Pesquisadora: Quais são as suas dificuldades/facilidades em lidar com a Matemática?*

*Fazer ela no lápis e papel.*

*Pesquisadora: O que você mudaria nas aulas de Matemática?*

*Se eu pudesse fazer tudo eu fazia [risos], mas pra mudar é difícil! Eu tenho vontade mesmo é de aprender a ler.*

---

Com relação às facilidades/dificuldades em aprender Matemática elencadas por Judite, percebemos que ela busca justificar que os fatores que a impedem de aprender são inerentes a ela. Dentre esses fatores, destaca a questão geracional como um dos empecilhos. Quanto a essa constatação, Silva

(2008, p. 156) ressalta: “o fato de ser jovem ou adulto, homem ou mulher, rico ou pobre não incide no êxito ou fracasso em Matemática”.

Entendemos que a relação do discente da EJA com a Matemática não é algo dado, tampouco determinado unicamente por fatores inerentes a ele. Por essa razão, é que nós, enquanto educadoras, salientamos a necessidade de nos comprometermos em assegurar a aprendizagem dos nossos alunos, visando respeitá-los como sujeitos do seu tempo. Isso corrobora com o que está redigido na Declaração de Hamburgo (1999, p. 37): “a educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas”. Portanto, perceber o aluno como sujeito capaz de aprender é refletir também sobre essas questões.

É importante mencionar que Judite não sabe ler e escrever, mas lida com a Matemática diariamente, ainda que não saiba registrá-la no papel como ela mesma expressa: “Na minha cabeça eu resolvo tudo. Nunca fiquei devendo a ninguém. Faço tudo certinho”. Com esse relato, constatamos que mentalmente ela realiza cálculos simples que envolvem adição e subtração. Assim como Ester, Judite e outras mulheres participantes desta pesquisa demonstram reconhecer também noções básicas da Matemática financeira, visto que administram sozinhas a sua vida doméstica e lidam com situações que envolvem compra e venda. No caso de Judite e Marta, pelo fato de serem costureiras e lidarem com confecção, consertos e reformas de roupas, constatamos que elas precisam estabelecer os valores dos serviços, tirar medidas, estabelecer datas de entrega, calcular tamanhos e proporções, receber o valor cobrado e por vezes calcular o valor do troco.

Apesar de Judite declarar que não sabe Matemática, ela lida de maneira significativa e mobiliza esse conhecimento diariamente, a fim de atender as suas necessidades pessoais e sociais. Consideramos que, dadas as imposições das atividades laborais e da vida cotidiana, ainda que essas mulheres desconheçam os fundamentos e conceitos da Matemática acadêmica, criam as suas próprias estratégias para se relacionar com esse saber. Como declara Charlot (2005, p.45), “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo

de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” e de fazer para garantir a sua existência e relação com o mundo.

---

**Sara [T 60, 61, 49, 50, 66, 67, 68, 71, 33, 34, 41, 44]**

*Pesquisadora: O que a motivou estudar novamente?*

*Vontade de aprender mais. Depois que eu voltei para a escola eu já melhorei muito na leitura. Hoje eu leio e entendo o que li, antes não era assim [risos]. Vou me interessar para seguir em frente [risos].*

*Pesquisadora: Antes você declarou que acha a Matemática difícil. Então, quais são as estratégias que você utiliza para lidar com as dificuldades relacionadas com a Matemática?*

*Eu não me estresso não [risos], levo o caso na brincadeira e sigo em frente, quando eu não consigo mesmo eu peço ajuda à professora.*

*Pesquisadora: Quem lhe ajuda com a Matemática?*

*Na escola, a professora, em casa, os meus filhos.*

*Pesquisadora: Como você classifica o seu desempenho em Matemática: a) Bastante satisfatório b) satisfatório, c) pouco satisfatório, d) nada satisfatório?*

*Acho satisfatório.*

*Pesquisadora: O que falta ou poderia ser feito para que o seu desempenho na disciplina Matemática melhorasse?*

*Eu estudar mais.*

*Pesquisadora: O que você mudaria nas aulas de Matemática?*

*O jeito de trabalhar com a Matemática e com as contas.*

---

A respeito da reinserção no espaço escolar, Sara enfatiza a vontade de aprender mais e os resultados obtidos, no que tange à aprendizagem da leitura e compreensão. No tocante à Matemática, Sara, assim como Ester e Judite, declara ter um desempenho satisfatório, mas sinaliza as dificuldades de se relacionar com a Matemática ensinada na escola. Nesse âmbito, tendo como referência a Matemática vivida e mobilizada na vida cotidiana, elas se declaram bem sucedidas, mas, ao que parece, a Matemática que elas vivenciam na escola

não está relacionada a das suas vivências. Essa ocorrência pode ser resultante de propostas educativas elaboradas sem a voz do aluno. Assim, não há confronto de ideias, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, (re)significação dos saberes já construídos visando novas construções, conforme podemos verificar nas palavras de Carraher, Carraher e Schliemann (1993, p. 13): “o ensino da Matemática se faz, tradicionalmente, sem referências ao que os alunos já sabem”. De certo modo, mesmo reconhecendo que todos têm possibilidade de aprender, sem necessariamente estar na escola, amiúde tratamos os nossos alunos, destacando aqui os alunos da EJA, como se não vivessem em contato com a Matemática e nada soubessem sobre ela.

Quanto ao apoio que essas mulheres encontram para estudar, é percebida, em primeiro lugar, a presença da professora, ora como a pessoa que a convence a inserir-se/reinserir-se no espaço escolar, ora como quem auxilia na hora das dificuldades frente às atividades propostas na escola. Nesse âmbito, destacamos também o apoio dos filhos, maridos e vizinhos.

Sara declara que, para ter um melhor desempenho em Matemática, ela precisa “estudar mais”. Isso nos remete ao que diz Charlot (2000, p. 81), pois assim como ele, percebemos a relação com o saber como “o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’ [...], relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender”. Assinalamos, assim, que a própria Sara, ao perceber as suas necessidades de aprendizagem com relação à Matemática, se mobiliza para aprender e espera ser motivada pela escola para alcançar seus objetivos.

---

**Noemi [T 37, 38, 39, 48, 57,58, 63, 64, 84, 85, 86, 87]**

*Pesquisadora: A que você atribui essas dificuldades em aprender Matemática?*

*A dificuldade que eu sinto eu atribuo a mim mesmo.*

*Pesquisadora: O que você faz para lidar com as dificuldades em aprender Matemática?*

*Eu vou fazendo, [silêncio] quando eu não sei, às vezes, eu olho no livro, quando não dá para olhar no livro, o que eu não acerto, meus filhos e meu marido me ajudam. Quando eles não estão em casa, eu peço ajuda à filha da minha vizinha.*

*Pesquisadora: Onde você encontra apoio para estudar?*

*Eu acho muito apoio na escola e em casa. Meus filhos me mandam estudar e meu marido sempre fala assim: Você tem que estudar. Eu não tenho mais cabeça mais para isso, mas você tem.*

*Pesquisadora: Você acha que o seu desempenho em Matemática é como: a) bastante satisfatório b) satisfatório, c) pouco satisfatório, d) nada satisfatório?*

*Eu acho que é pouco satisfatório.*

*Pesquisadora: O que falta ou poderia ser feito para que o seu desempenho na disciplina Matemática melhorasse?*

*Eu acho que é a professora puxar bem, fazer mais tarefa de Matemática e cobrar mais da gente.*

*Pesquisadora: O que você mudaria nas aulas de Matemática?*

*A Matemática eu mudaria [risos]. Só não sei como nem o quê [risos].*

Noemi assume para si as dificuldades de lidar com a Matemática ensinada na escola. Essa mesma concepção, com exceção de Marta, é comum às outras participantes. Portanto, arriscamo-nos a dizer que a maioria das alunas da EJA tende a conceber a ideia de que as dificuldades de aprendizagem são exclusivamente inerentes a elas, “à mente delas”.

Em outros trechos das entrevistas, constatamos que a Matemática é vista como uma disciplina difícil de ser aprendida, tampouco mudada. Tendo, então, considerado essas informações, percebemos a necessidade de repensar as formas como a Matemática vem sendo trabalhada na EJA. Para tanto, é preciso dialogar com esses alunos como acertadamente alertam Gusmão (2009), D’Ambrósio (1997), Freire (1987) sobre a importância do diálogo na relação professor - aluno.

É preciso entender o diálogo como uma ferramenta que deve estar a serviço do aluno, a fim de oportuniza-lo a falar sobre as suas formas de lidar

com essa área do conhecimento, seus anseios de aprendizagem, sobre os aspectos que destaca como elementos capazes de minimizar/dizimar as suas dificuldades de aprendizagem.

A nosso ver, dialogar com o aluno sobre a Matemática que ele utiliza e como a utiliza é buscar elementos que o auxiliem a propor novas formas de se relacionar com ela e, quiçá, aproximá-lo da Matemática escolar, tendo em vista o seu aprendizado. Como propõe Sara (T 71) é preciso mudar “o jeito de trabalhar com a Matemática”.

No âmbito dessa discussão, ainda destacamos que a valorização da fala do aluno deve se estender para além das informações sobre o que sabe e o que deseja saber. É também para identificar outras formas de lidar com a Matemática e as fontes de apoio para resolver as atividades extraescolares, como as citadas nesta pesquisa.

Noemi diz: “eu vou fazendo, [silêncio] quando eu não sei às vezes eu olho no livro, quando não dá para olhar no livro, o que eu não acerto, meus filhos e meu marido me ajudam. [...], peço ajuda à filha da minha vizinha”. No caso de Ester e Judite, para se relacionar com a Matemática escolar, contam apenas com a ajuda das suas respectivas professoras, como sinaliza Ester: “eu não peço ajuda as outras pessoas. Eu vou tentando, contando, às vezes até, olhando na tabuada [...]”, mas “eu fico calada, quietinha, eu vou pensando, conscientizando, contando nos dedos, no final eu consigo fazer. [...] na caneta é mais difícil, mas na cabeça eu sempre consigo”. Corroborando com essa discussão, Marta assim se expressa: “quando não sei eu peço ajuda, outras vezes olho nos livros e nas atividades que eu já fiz e sigo em frente”.

Compreendemos, portanto, que essas estratégias para lidar com a Matemática precisam ser conhecidas e discutidas no contexto da sala de aula.

Os depoimentos dos alunos são, em nossa visão, elementos orientadores da prática pedagógica. Por isso, é preciso dialogar com os alunos, visto que precisamos conhecer tanto as suas dificuldades e formas de lidar com a Matemática quanto as fontes de apoio e estratégias adotadas frente aos desafios impostos na vida cotidiana, que exigem do sujeito certa intimidade com a referida disciplina. Como sabiamente nos advertem Carraher, Carraher e

Schliemann (1993, p. 12), a Matemática apresentada em sala de aula deve consistir “em um momento de interação entre a Matemática organizada pela comunidade científica, ou seja, a Matemática formal, e a Matemática humana”.

Na nossa compreensão, a ausência desse princípio pode contribuir para que os alunos internalizem que a Matemática é um conhecimento difícil, portanto um saber inacessível a eles, e que nada sabem sobre ela.

É por essa razão que vemos o diálogo em sala de aula como um instrumento capaz de auxiliar o aluno a mobilizar seus conhecimentos prévios, refletir sobre eles, formular hipóteses e tirar suas próprias conclusões. Levando isso em consideração, entendemos que o aluno, quando sujeito da sua aprendizagem, torna-se capaz de desenvolver atitudes críticas acerca de si, dos seus saberes e do mundo. Isso só é possível com uma educação pautada no diálogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Como as mulheres, alunas da EJA, percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência? Essa foi a questão central que orientou esta pesquisa. Partimos do pressuposto de que todas as pessoas, alfabetizadas ou não, lidam diariamente com a Matemática. Sendo assim, consideramos importante refletir sobre essa questão, a fim de melhor entender como essas mulheres percebem e se relacionam com a Matemática nas atividades que realizam diariamente. Os dados empíricos foram obtidos por meio de questionário aplicado a 25 mulheres e da entrevista semiestruturada realizadas com 06 mulheres com idades entre 39 a 78 anos, em setembro de 2012. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como método a Abordagem Fenomenológica e da Técnica de Análise de Conteúdo.

A relação do aluno da EJA com a Matemática é uma relação de vivência, portanto, de necessidade, de desejo, de percepção, de facilidades e dificuldades. Desse modo, frente aos desafios e necessidades impostos socialmente para lidar com a Matemática, é comum que algumas alunas percebam a Matemática como um conhecimento difícil, o qual nem deseja aprender: “Na representação dominante da Matemática, é uma ciência difícil, abstrata, a ponto de, de certa forma, ser ‘normal’ que haja mais alunos fracassados nela do que nas demais disciplinas” (SILVA, 2009, p. 116).

Na EJA, algumas alunas, amiúde, tomam posse desse discurso e veem as dificuldades com a Matemática com certa naturalidade. Assim como Sara, Judite, Damiana e Ester passam a enxergar as dificuldades de aprendizagem da Matemática como algo inerente a elas e relacionados a aspectos subjetivos do sujeito aprendiz, tais como idade, interesse, mente e entre outros elementos. Em nosso ponto de vista, na relação ensino-aprendizagem, os saberes e dificuldades não podem ser percebidos focando apenas o aluno, mas situando-o num

contexto mais amplo. Como sabiamente nos adverte Charlot (2000, p. 63) “[...] o saber é construído em uma história coletiva que é a mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. Por conseguinte, para que a Matemática deixe de ser considerada uma ciência difícil e seja, de fato, um conhecimento acessível a todos, é preciso que os alunos tenham acesso aos meios de construção desse saber.

Alheias a essas informações, é “normal” que essas mulheres não se percebam como usuárias de conhecimentos matemáticos, tampouco como alguém que “sabe” Matemática. Gostar de Matemática e perceber-se como usuária desse conhecimento implica saber o que é Matemática, conhecer a sua história, vincular a sua prática cotidiana à vivência escolar.

A partir das análises do material empírico sobre quem são as mulheres alunas da EJA que estudam na Escola Gerson Garcêz, considerando os contextos de vida, arriscamo-nos a afirmar que elas constituem dois grupos distintos: de um lado, das pessoas que ficaram a vida toda fora da escola, durante todo o período da infância, adolescência e juventude; outro, das que tiveram rápidas passagens pela escola, na infância, adolescência, juventude e até mesmo na idade adulta.

Destarte, dentre os vários motivos elencados como determinantes para que elas se mantivessem fora da escola durante quase toda a vida, destacamos: dificuldade de acesso à escola, casamento, maternidade, trabalho (para auxiliar nas despesas da casa ou, até mesmo, para garantir o sustento da família), proibição dos pais/marido, separação, viuvez, assunção da maternidade na adolescência ou na fase adulta como missão exclusiva da mulher, dentre outros fatores.

É importante mencionar, também, que a garantia de acesso à escolarização para as mulheres somente é percebida após a segunda metade do século XIX. Foram décadas de espera para que lhes garantissem o direito de estudar, e outras décadas mais para implementação do direito, na prática. Desse modo, poderíamos dizer (considerando também a faixa etária) que essas mulheres que, no passado, foram alijadas do processo de escolarização, por

questões de ordem pessoal ou social, são as vítimas dessa exclusão, ou seja, elas também são as componentes do grupo de milhões de brasileiros, baianos, nordestinos que fazem parte dos dados estatísticos dos ainda não alfabetizados.

Exemplificando quem são essas mulheres alunas da EJA e o que almejam para a vida futura, destacamos, entre as várias vozes que apresentamos ao longo desse trabalho, narrativas que retratam claramente seus objetivos com relação à escola: “eu quero fazer uma faculdade” (SARA, T 63); “quero aprender a ler bem e me formar” (NOEMI, T 79). Lembramos que nem todas as participantes almejam chegar ao Ensino Superior, mas o desejo de aprender a ler /ler fluentemente é comum a todas elas.

Outro fator importante que a pesquisa suscita diz respeito à forma como as alunas se veem. A não concretização do desejo de saber ler e escrever faz com que se percebam como inferiores aos outros. Lembremo-nos de Judite, que criou seus 15 filhos e duas netas, administrou sozinha a sua vida financeira, trabalhou no mercado formal e informal, viaja bastante, inclusive para outros estados, porém, pelo fato de não saber ler e escrever, declara-se não ser nada.

Notamos que os incômodos causados pela ausência do domínio dos códigos de leitura e escrita também é comum na fala das outras participantes, como evidencia Ester (T 81): “lá na igreja eu só fico ouvindo, e eu gosto de ler a Bíblia”. Sendo assim, Ester não participa integralmente das atividades propostas no seu grupo de convivência. Essa impossibilidade faz com que ela não se sinta um sujeito ativo, que participa, ela é simplesmente uma ouvinte que vive cercada de códigos e não pode decifrá-los. Vale ressaltar que essa percepção de si advém de uma construção histórica, conforme argumentam Eluf (2006), Louro (2006), Oliveira (1997), dentre outros/as autores/as corroborando para que elas se considerem inferiores. Essa concepção parte do pressuposto de que os homens sempre dominaram as mulheres. Nos discursos, nas práticas sociais, nos objetos, nos rituais e nas técnicas do corpo, na estrutura e divisão do trabalho, do espaço e do tempo. Nesse sentido, a dominação funciona como um sistema de categorias de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1999). Esse pensamento patriarcal foi altamente debatido pelo movimento feminista, pelos estudiosos de gênero que defenderam a

igualdade de direitos e lutaram pela criação de políticas públicas para reparar a condição imposta às mulheres ao longo da história. Salientamos que esta é a percepção de muitos homens e mulheres na atualidade, mesmo com todas as mudanças ocorridas do século XX.

Embora declarem ter várias ocupações, inclusive por ainda terem internalizado que cuidar da família e dos afazeres domésticos é atividade própria da mulher, a diferenciação de gênero não foi evidenciada como elemento que dificulte o aprendizado da Matemática, “porque a mulher aprende a mesma coisa que os homens aprendem, tem a mesma inteligência” (ESTER, T 61). Todas as participantes declararam que homens e mulheres podem aprender o que quiserem. Por isso, apresentar facilidades/dificuldades em Matemática independe do sexo das pessoas, “porque tem homem também que sabe pouco de Matemática” (MARTA, T 62). Assim, podemos afirmar que os enunciados de supremacia masculina com relação ao saber matemático, como os relatados por Souza e Fonseca (2010), não se confirmam neste estudo.

Para Sara (T 48), a Matemática é um conhecimento acessível a todos, pois entende que hoje a mulher pode usufruir de todos os direitos, inclusive do direito de aprender Matemática. Portanto, saber ou não saber Matemática,

[...] não tem nada a ver com ser homem ou ser mulher, porque hoje em dia as coisas já estão diferentes. Hoje a mulher é independente, pode fazer faculdade, trabalhar fora e fazer o que quiser. Antes ela era dominada pelo marido, só podia cuidar dele e dos filhos. Antes a mulher não tinha o direito que tem hoje. Mulher antes não era nada (SARA, T 48).

Esta pesquisa também nos ajudou a refletir como essas alunas vêm sendo acolhidas na escola, especialmente no que concerne às suas dificuldades na lida com a Matemática e, por conseguinte, com os códigos de leitura e escrita. Nesse âmbito, percebemos que as atividades empreendidas em sala de aula precisam atingir outras dimensões. Ao falar sobre a aprendizagem de Matemática na escola, o conteúdo das conversas paira sobre poucos assuntos: contagem, quatro operações e problemas envolvendo essas operações, o que nos levou a levantar a hipótese que falta, nos anos iniciais da EJA, uma maior preocupação com os

conhecimentos matemáticos como: medidas, geometria, porcentagem, sistema de numeração decimal, proporção, fração, etc. e uma ênfase maior aos processos de leitura e de escrita.

Identificamos, nesse sentido, situando-nos no contexto de construção e ressignificação de saberes, a ausência de conteúdos que pudessem facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita e, por conseguinte, maiores possibilidades de compreensão e ampliação dos conhecimentos matemáticos. Apoiadas em Gomes (2012, p. 125), poderíamos assegurar, que “é necessário, também, desenvolver habilidades, práticas e saberes e, tal como na vida, refletir sobre eles e sobre seu uso no dia a dia”. Outro aspecto a ser considerado, nesse âmbito, diz respeito às estratégias elaboradas pelos próprios alunos para se relacionar com o saber matemático.

O estigma de que a Matemática é uma ciência difícil, como apontam Gusmão (2009) e Silva (2009), prevalece, pois quando questionadas quanto ao aprendizado da Matemática na escola, todas declaram ser uma ciência difícil. Todavia, com relação às dificuldades, as mais apontadas pelas participantes são a resolução das contas por escrito, principalmente contas com reserva e resolução de problemas. Percebemos que, dada à importância atribuída às contas pelos alunos da EJA por vezes, o ensino da Matemática, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, se resume na resolução de cálculos, visto que elas não se referem aos outros conteúdos.

Nessa perspectiva, a ação realizada na escola deve partir de um contexto mais amplo, situado no tempo e na cultura como adverte Freire (1987). Desse modo, questionamos: Que Matemática será significativa para essas mulheres? Como podemos gostar e aprender o que não temos contato?

Com relação a perceberem/não perceberem a Matemática nas atividades cotidianas, as opiniões são divergentes: há quem não perceba a Matemática para além das atividades escolares; algumas só a percebem nas relações de compra e venda; outras a percebem tanto nas atividades cotidianas quanto nas atividades laborais. Isso não significa dizer que algumas delas não mobilizam conhecimentos matemáticos nas atividades que realizam, mas a Matemática ensinada na escola não faz referência à Matemática que elas conhecem. Talvez

esta seja uma das razões que contribui para que elas sinalizem a existência de duas formas de matematizar: uma é a feita com lápis e papel, adotada e vivenciada na escola; a outra, notoriamente mais utilizada por elas, é “feita na cabeça”. A primeira é a mais difícil e, por vezes, precisam de ajuda para realizá-la. Sobre a segunda, a que elas operam mentalmente, tem autodomínio, portanto, são bem sucedidas. Com isso, percebemos que as formas de ensinar Matemática precisam ser seriamente repensadas pelos docentes, visto que a Matemática que as alunas da EJA utilizam diariamente precisa ser aceita e valorizada pela escola. Essa Matemática que elas já sabem e mobilizam fora do espaço escolar precisa estabelecer conexão com os conteúdos curriculares que a escola propõe ensinar, a fim de que os conhecimentos já adquiridos sejam (re)significados.

No nosso entendimento, o gostar de algo ou de alguém está muito ligado ao conhecimento. Dessa forma, ao declarar gosto/desgosto pela Matemática, o que está sendo expresso na verdade é a sua relação concreta com essa área do conhecimento. O gosto pode estar associado ao sucesso; o desgosto, ao fracasso, (SILVA, 2009). Por isso, não basta apresentar a Matemática como um conhecimento importante, mas como um conhecimento acessível, possível de ser aprendido, com o intuito de haver um “diálogo” constante entre as experiências dos alunos e os saberes curriculares fundamentais a sua formação.

Ainda sobre os saberes das alunas, consideramos importante, especialmente para as alunas da EJA, que os seus saberes matemáticos sejam valorizados, uma vez que tais conhecimentos podem ser a base para a aquisição de muitos outros. Assim, as experiências sociais das alunas devem ser externadas, discutidas e teorizadas em sala de aula, e ao retornar a elas como conhecimento novo, não lhes sejam estranhas, e tenham a mesma finalidade e aplicabilidade na vida diária.

Quanto às estratégias utilizadas pelas alunas para lidar com as dificuldades advindas da sua relação com a Matemática escolar, três delas merecem ser destacadas: a atenção dada à atividade realizada anteriormente, a pesquisa nos livros de que dispõem e a solicitação de apoio à professora, marido, dos próprios filhos e dos filhos de vizinhos. Essas estratégias podem

contribuir para promover tanto a interação com outras pessoas com quem se relacionam fora do espaço escolar, quanto à socialização de outras práticas e construção de outros saberes. Como acertadamente afirmou Charlot (2005), a relação com o saber compreende a relação consigo, com o outro e com o mundo. Por conseguinte, o diálogo sobre os modos de fazer podem influenciar nos modos de conhecer.

Constatamos que as formas de lidar com a Matemática são distintas, construídas ao longo da vida e perpassam todas as práticas sociais dos sujeitos. No material analisado, notamos que a Matemática ainda é vista como um conhecimento difícil. Embora a maioria das participantes declare ter desempenho satisfatório, os depoimentos sinalizam que a relação das mulheres com a Matemática, tanto no âmbito escolar quanto extraescolar, é restrita às operações fundamentais.

Esta pesquisa nos fez perceber com mais clareza quem são as mulheres alunas da EJA, sua relação com a Matemática e os seus anseios de aprendizagem. Ao mesmo tempo, temos a certeza de que apenas começamos a falar dessa temática, pois entendemos que se trata de um campo denso e complexo do qual essas poucas páginas não dariam conta de descrevê-lo. Com efeito, salientamos, ainda, que a etapa de análise do material empírico suscitou em nós a necessidade de desenvolver novos estudos no interior do Ensino Fundamental I, na modalidade EJA. Nesse sentido, sugerimos como temáticas: a) os conhecimentos matemáticos para o campo de formação em EJA; b) as diversas formas de lidar e perceber a Matemática vivida e a Matemática ensinada/aprendida na escola; c) a relação entre a Matemática escrita e o cálculo mental; d) estratégias dos alunos da EJA para lidar com a Matemática; e) história de vida e de formação da mulher aluna da EJA; f) currículo e formação do professor do Ensino Fundamental I, na modalidade EJA.

Ao término desta pesquisa, tivemos a certeza de que concluímos apenas a primeira tarefa. Ademais, adentramos num território impregnado de desafios, carente de pesquisas e rico em possibilidades. Por essas e tantas outras razões, esse estudo nos convoca a permanecer nesse território.

Notamos que, no percurso de construção desta dissertação, promovemos discussões, ensinamos, aprendemos e tivemos a certeza que sabemos pouco a respeito das formas de lidar e perceber a Matemática das mulheres alunas da EJA. Estamos convictas que, a discussão que nos propomos realizar foi apenas iniciada e, muitos estudos precisam ser realizados nessa direção. Enfim, nosso desejo é que esse trabalho possa trazer contribuições no campo da EJA.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia. La (trans)formación del (los) feminismo(s) y la política de gênero em la democratización del Brasil. In: LEON, Magdalena. (Org.). **Mujeres y participación política**. Avances y desafios em América Latina. Bogotá: Tercer Mundo, 1994. p. 227-289.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BAUER, Carlos. **Breve História da Mulher no Mundo Ocidental**. São Paulo: Edições Pulsar, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORBA, M. C; ARAÚJO J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BROITMAN, C. **Adultos que inician la escolaridad: sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas**. Tesis Doctoral. Universidad de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2012.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, 64: p. 4-13, fev.1988.

CALHÁU, Maria do Socorro Martins. A concepção dos alunos nos programas da EJA no Brasil. **Revista ACOALFA plp**. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 76-91, Set. 2007. Disponível em: < [http// www.mocambras.org](http://www.mocambras.org)> e ou <[http//www.acoalfaplp.org](http://www.acoalfaplp.org)>. Acesso em: 20 mar. 2011.

CAMPOS, M. C. S. de Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 72, p. 5-16, fev. 1990.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília-DF, set./out.: 57 (5): p. 611- 614. 2004.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHELIEMANN, Ana Lúcia. **Na vida dez, na escola zero**, 7ª ed. São Paulo: Cortez 1993.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COSTA, Ana Alice; SARDENBERG, Cecília Maria. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Maria Luiza; BINGEMER, Maria Clara (org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994, p. 81-114.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262. jul. 2002.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº. 11/2000 do CEB. 2000**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. **Era da consciência**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 1997.

\_\_\_\_\_. Ação pedagógica e Etnomatemática como marcos conceituais para o ensino de matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Educação Matemática**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 73-100.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: BORBA, M. C; ARAÚJO J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 09-21.

DA CRUZ, Neilton Castro. **Casos pouco prováveis**: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. Dissertação (mestrado em educação): UFMG/FaE. Belo Horizonte, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Ao Sul do Corpo**: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DEMARTINI, Z. B. F; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria. O preconceito contra o analfabeto. **Boletim INAF**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro. n. 3, jun. 2007.p.2. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/ipmb/paginaphp?mpg=4.08.00.00.00.&ver=por&q edicao=inaf 003#3](http://www.ipm.org.br/ipmb/paginaphp?mpg=4.08.00.00.00.&ver=por&q%20edicao=inaf%20003#3)>. Acesso em: 25 maio 2013.

DUARTE, Newton. **O ensino da Matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2009.

ELUF, Luiza Nabib. Mulheres: Lugar de mulher é na cozinha? In: PINSKY, Jaime (Org.). **12 Faces do Preconceito**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-20.

FEITOSA, Débora Alves. Uma compreensão sobre os sentidos da escola no imaginário social das mulheres recicladoras. In: GUTSACK, Felipe; VIEGAS, Fernando Moacir; BARCELOS, Valdo. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC 2007. p. 48-67 .

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica 2002.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Diretrizes Nacionais. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 119-129.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 29-40.

GOMES, Adriana Aparecida Molina. **Aulas investigativas na educação de jovens e adultos (EJA):** o movimento de mobilizar-se e apropriar-se de saber(es) matemático(s) e profissional(is). 189 p. 2007. Dissertação. (Mestrado em educação). Universidade São Francisco. Itatiba, 2007.

\_\_\_\_\_. **Aprender Matemática na Educação de Jovens e Adultos:** a arte de sentir e dos sentidos. 370 p. 2012. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

GUSMÃO, Tânia Cristina Rocha Silva. **Em cartaz:** razão e emoção na sala de aula. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

GUSMÃO, T. C. R. Silva; EMERIQUE, Paulo Sérgio. Do erro construtivo ao erro epistemológico: um espaço para as emoções. **BOLEMA**, UNESP- Rio Claro. Ano 13, n. 14, p. 1-16, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Por uma nova cultura na educação de Jovens e Adultos:** um balanço de experiências de poder local. 30ª Reunião Anual da Anped 7-10 out. 2007 - Caxambu-MG.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em: 11 abr. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo2010/calendário.shtm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=ECE305&t=taxaanalfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1998.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. Porto Alegre: L&M, 2002.

MEDEIROS, Cleide Farias de. Por uma Educação Matemática como intersubjetividade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Educação Matemática**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 13- 44.

MELO, M. J. M. D. ; PASSEGGI, M. C.. A matemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões. **Horizontes**, v. 24, n.1, p. 23-32, jan./jun. 2006.

MIGUEL, A; GARNICA A. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBRÓSIO, U. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 70-93. set./out./nov./dez., 2004.

MORAIS FILHO, Daniel C. de. As mulheres na Matemática. In: HELLMEISTER, Ana Catarina P. [et al]; DRUCK, Suely (organização geral). **Explorando o ensino Matemática**: Artigos. v. I. Brasília: Ministério da Educação: Secretária da Educação Básica, 2004. p. 186-191.

MOURA, Tania Maria de Melo. Formação de educadores de jovens e adultos: Realidade, desafios, e perspectivas atuais. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, Edições UESB, V. 5, n. 7, p. 45- 72, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Malu. **Homem e mulher**: A caminho do século XXI. São Paulo: Ática, 1997.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional**: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XVIII, nº 60, p.144 - 158, dez. 1997.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidades e tensões. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, Edições UESB, V. 5, n. 7, p.13-27, jul./dez. 2009.

SANTANA, Luís Mafra de. Histórico de Mascote. Disponível em <<http://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/mascote>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

SANTOS, J. J. R. Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, Edições UESB, v. 6, n. 8, p. 157-176, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 188p. 2011. Tese (doutorado em educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer sobre o projeto da mestranda Sueli Bianco Santos**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Vitória da Conquista-Bahia, 06 fev. 2012.

SCHNEIDER, Ledi. **A Docência na Educação de Jovens e Adultos: legislação e possibilidades de formação.** Disponível em: <[www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_LediSchneia.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_LediSchneia.pdf)>. Acesso em: 6 ago. 2012.

SILVA, Veleida Anahí da. Relação com o saber na aprendizagem da matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 150-190. jan/abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Por que e para que aprender a matemática?** São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer sobre o projeto da mestranda Sueli Biano Santos.** Universidade Federal de Sergipe- UFS, Sergipe- SE, 10 dez. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, M. C. R. F. **Gênero e Matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.** 317 p. 2008. Tese. (Doutorado em educação) Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. **Discurso e “verdade”:** A produção das relações entre mulheres, homens e matemática. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 17 (2): 344 p. 595- 613, maio-ago./2009.

\_\_\_\_\_. **Mulheres , homens e Matemática:** uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n3, p. 511-526, set/dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso:** enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.** Conferência internacional sobre a educação de adultos. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. 67p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Cópia do questionário utilizado na construção dos dados

#### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - PPG-ECFP

**Projeto de Pesquisa:** Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a Matemática

**Objetivo:** Analisar como as mulheres alunas da EJA percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência.

**Aluna:** Sueli Biano Santos- e-mail: [sueli.biano@hotmail.com](mailto:sueli.biano@hotmail.com)

**Orientadora:** Tânia C. R. S. Gusmão e-mail: [professorataniagusmao@gmail.com](mailto:professorataniagusmao@gmail.com)

As informações coletadas por meio deste instrumento serão utilizadas com finalidades estritamente científica, com base na Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de saúde.

### Questionário Sociocultural e Econômico da EJA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Nome (opcional) \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

1.2. Data do Nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

1.3.. Localidade onde mora \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

1.4. Endereço \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

1.5. Tem alguma deficiência? ( ) Sim ( ) Não, se a resposta for sim indique qual?

---

1.6. Possui alguma doença ou distúrbio?

( ) Diabetes            ( ) Hipertensão            ( ) Artrose            ( ) Osteoporose  
 Outras \_\_\_\_\_

1.7. Tem acompanhamento médico? ( ) Sim ( ) Não, se a resposta for sim diga onde faz o acompanhamento \_\_\_\_\_

1.8. Enxerga Bem: ( ) Sim ( ) Não            1.9. Ouve bem: ( ) Sim ( ) Não

1.10. Vai ao médico regularmente: ( ) Sim ( ) Não

1.11. Toma algum remédio controlado? ( ) Sim ( ) Não    Se a resposta for sim indique para que e quem prescreveu? \_\_\_\_\_

## 2. INFORMAÇÕES SOBRE A FAMÍLIA

2.1. ( ) Monoparental (mora sozinho)

2.2. ( ) Monoparental (mora com a mãe e pai)

2.3. ( ) Comum (mora com a/o esposa/o e os filhos)

2.4. ( ) Mora com parentes

2.5. ( ) outro tipo

2.6. Número de pessoas que habitam na residência \_\_\_\_\_

## 3. SITUAÇÃO CONJUGAL:

3.1. ( ) Casado/a

3.2. ( ) Solteiro

3.3. ( ) Convivência

3.4. ( ) Separado/a judicialmente

3.5. ( ) Separado/a não judicialmente

3.6. ( ) Viúvo/a

## 4. SITUAÇÃO DE TRABALHO

4.1. ( ) Trabalho Formal    4.2. ( ) Trabalho Informal    4.3. ( ) desempregada

4.4. Área do trabalho

4.5. ( ) Pública

4.6. ( ) Particular

4.7. ( ) Outros

4.8. Renda familiar



## APÊNDICE B- Cópia da entrevista utilizada na construção dos dados

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - PPG-ECFP

**Projeto de Pesquisa:** Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a Matemática.

**Objetivo:** analisar como as mulheres alunas da EJA percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência.

**Aluna:** Sueli Biano Santos- e-mail: [sueli.biano@hotmail.com](mailto:sueli.biano@hotmail.com)

**Orientadora:** Tânia C. R. S. Gusmão e-mail: [professorataniagusmao@gmail.com](mailto:professorataniagusmao@gmail.com)

As informações coletadas por meio deste instrumento serão utilizadas com finalidades estritamente científica, com base na Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, do Conselho Nacional de saúde.

### Roteiro da entrevista

#### 1. Dados pessoais:

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Pseudônimo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Ano escolar: \_\_\_\_\_ Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Localidade onde mora: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Categoria de estudo	Perguntas	Objetivos
1. Mulheres da EJA: Quem são?	<p>Fale sobre você. Como você se vê? O que você acha de você mesma?</p> <p>O que gosta e o que você não gosta de fazer?</p> <p>Fale sobre um acontecimento</p>	<p>Espera-se que a depoente espontaneamente fale sobre si (autoconceitos) e rememore sua relação com a matemática, revelando sua percepção desta disciplina, se foi/é importante, se útil, se gosta/não gosta, se aprendeu/ se não aprendeu, se acha fácil/difícil, bem como, situações que revelem dificuldades e /ou facilidades,</p>

	<p>que marcou a sua vida.</p> <p>Fale da sua relação com a Matemática. Fale a respeito das suas dificuldades/facilidades em aprender Matemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A que você atribui essas dificuldades/facilidades para lidar com a Matemática?</li> </ul>	<p>afetos e/ou desafetos em relação à aprendizagem e/ou ensino de Matemática.</p>
<p>2. Mulheres da EJA: De onde vêm?</p>	<p>2. Fale da sua relação com a escola. Fale a respeito da disciplina Matemática.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Onde você encontra apoio para estudar?</li> <li>▪ Quem lhe dá esse apoio?</li> <li>▪ Onde você aprende Matemática? Quem lhe ajuda com a Matemática?</li> <li>▪ Antes de estudar você já mantinha contato com a Matemática? Onde? Como?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espera-se verificar em quais espaços de vivência recebem apoio para estudar e para aprender Matemática e, ainda, quem participa desse processo.</li> <li>· Verificar se as alunas da EJA percebem ou não a presença da Matemática nas atividades cotidianas. Se perceberem, em quais espaços e atividades a identificam.</li> </ul>
<p>3. Mulheres da EJA: O que pensam da Matemática?</p>	<p>2. O que você acha da Matemática?</p> <p>Como você vê o seu desempenho em Matemática?</p> <p>a) Bastante satisfatório b) satisfatório, c) pouco satisfatório ou d) nada satisfatório?</p> <p>A seu ver, o fato de ser mulher interferiu/interfere no aprendizado da Matemática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espera-se verificar a percepção das mulheres acerca da matemática e como elas avaliam seu desempenho em relação ao aprendizado na Disciplina Matemática.</li> <li>· Espera-se, também, identificar se há uma visão de superioridade relacionada ao sexo masculino/feminino em relação ao aprendizado da Matemática. De modo geral, como ela na condição de</li> </ul>

	Por quê?	mulher se insere e sente nesse processo.
4. Mulheres da EJA: O que fazem?	<p>4.Você utiliza a Matemática em alguma ocasião? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Quais são as suas dificuldades/facilidades em lidar com a Matemática?</li> <li>▪ Quais estratégias você utiliza para lidar com as dificuldades?</li> <li>▪ Em quais situações a Matemática tem lhe ajudado?</li> <li>▪ Em quais situações a Matemática tem sido obstáculo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espera-se verificar até que ponto as depoentes percebem a utilidade da Matemática na vida cotidiana.</li> <li>▪ Espera-se identificar as dificuldades/facilidades que as alunas sentem ao lidar com a Matemática e que estratégias utilizam.</li> <li>▪ Espera-se ainda identificar as situações em que a Matemática aparece como instrumento de ajuda ou obstáculo.</li> </ul>
5. Mulheres da EJA: O que buscam?	<p>5. Você interrompeu os estudos alguma vez? Por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que a motivou a estudar novamente?</li> <li>▪ O que pretende com os estudos?</li> <li>▪ A Matemática pode lhe ajudar a alcançar algum objetivo pessoal? Qual?</li> <li>▪ O que falta ou poderia ser feito para que o seu desempenho na disciplina</li> </ul>	<p>Espera-se verificar se houve interrupção no processo de escolarização das alunas, bem como os motivos que conduziram a egresso e ao retorno à escola.</p> <p>Espera-se conhecer mais sobre as expectativas das depoentes em relação aos seus estudos, em relação à Matemática e a sua aprendizagem (por exemplo, métodos e estratégias que poderia ser utilizadas por eles ou pelos seus professores para facilitar a sua aprendizagem.</p>

	Matemática melhorasse?  ▪ O que você mudaria nas aulas de Matemática?	
--	---	--

Obrigado por colaborar com a nossa pesquisa!

## APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196, de 10 de Outubro de 1996, sendo o Conselho Nacional de Saúde.

Prezada Senhora, sou Sueli Bianco Santos, aluna do Curso de Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores-PPG-ECFP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié-Bahia. Eu e a professora Tânia Cristina R. S. Gusmão estamos realizando uma pesquisa intitulada **Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a Matemática**. Tem como objetivo central analisar como as mulheres alunas da EJA percebem e lidam com a Matemática nos seus diversos espaços de vivência. Os participantes serão mulheres alunas da EJA da Escola Gerson Garcêz, São João do Paraíso, município de Mascote- Bahia. Por isso, convidamos a senhora a participar deste projeto, pois entendemos que esta pesquisa poderá contribuir para a discussão do ensino de Matemática no contexto da EJA. Sua participação será voluntária e consistirá em responder uma entrevista, após assinar duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (uma via ficará com a participante e a outra sob a guarda da pesquisadora Sueli Bianco Santos). Se alguma pergunta da entrevista lhe causar desconforto, poderá deixar de responder a questão. Garantimos anonimato da sua identidade, liberdade para retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa sem sofrer nenhum prejuízo, não terá gastos financeiros nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira pela participação, a participação não é obrigatória. Os resultados desta pesquisa serão publicados de forma anônima na dissertação do Mestrado e também em artigos em revistas especializadas. A gravação das entrevistas e sua transcrição em papel serão arquivadas pela pesquisadora por cinco anos. Qualquer esclarecimento sobre a pesquisa podem ser obtidos com a aluna Sueli Bianco Santos na Escola Gerson Garcêz, situada à rua Br. 101, São João do Paraíso,

município de Mascote- Bahia. CEP: 45.870, pelo e-mail- [sueli.biano@hotmail.com](mailto:sueli.biano@hotmail.com), ou pelo telefone (73) 8805-0795. Com a orientadora Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão pelo e-mail: [professorataniagusmao@gmail.com](mailto:professorataniagusmao@gmail.com), ou pelo fone: (77) 8815- 5434, e também no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 35289727, pelo e-mail [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com) ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, Jequié - Bahia.

Pesquisadora Responsável \_\_\_\_\_

Participante da pesquisa \_\_\_\_\_

local e data: \_\_\_\_\_

Obrigado por colaborar com a nossa pesquisa!

## APÊNDICE D-Termo Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos-TAUID



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA- UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Sueli Bianco Santos e Tânia Cristina R. S. Gusmão do projeto de pesquisa intitulado **Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a Matemática** a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Jequié - BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável pelo projeto

## APÊNDICE E- Modelo do termo de autorização

### UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA



Campus Universitário de Jequié/BA  
Departamento de Ciências Biológicas

Programa de Pós-Graduação  
Educação Científica e Formação de Professores - Mestrado Acadêmico

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, ocupante do cargo de Secretária Municipal de Educação do Município de Mascote/ Bahia, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo intitulado "Narrativas de mulheres alunas da EJA sobre como percebem e lidam com a Matemática", autorizo que a autora da dissertação, Sueli Bianco Santos: a) realize a pesquisa na Escola Gerson Garcêz, localizada no distrito de São João do Paraíso, Mascote/BA; b) tenha acesso a informações sobre a EJA na Secretária Municipal de Educação de Mascote/BA e sobre essa unidade escolar (atas, diários, dados estatísticos, entre outros); c) realize reuniões, entrevistas e gravação em áudio e vídeo com os/as alunos/as da EJA, para tanto, deve-se negociar a participação diretamente com o/a aluno/a; d) utilize o nome real e a fotografia da escola; e) publique os resultados da pesquisa.

Jequié/BA, 07 de janeiro de 2013.

Assinatura: \_\_\_\_\_