

Contribuições do ensino de matemática para a permanência de estudantes em turmas de EJA de uma escola pública da zona rural cearense

Contributions of mathematics teaching to the retention of students in EJA classes at a public school in rural Ceará

Francisco Josimar Ricardo Xavier¹

Resumo: Neste texto, discutimos as influências do ensino de matemática à permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola rural do Ceará. Construímos os dados usando entrevistas semiestruturadas, captadas com duas estudantes, e que analisamos à luz de estudos da Educação e Educação Matemática, que discutem permanência e EJA. Os resultados indicam que as estudantes frequentam à escola motivadas pelo desejo de aprender a ler, escrever e fazer contas. Concluimos que elas gostam das aulas de matemática, da forma como as professoras lecionam, e reconhecem que o ensino de matemática contribui às permanências na escola rural. Estas permanências ligam-se ao desejo de aprender os conteúdos curriculares, às relações de afetividade e ao pertencimento à escola rural.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Ensino de matemática. Permanência na EJA.

Abstract: In this text, we discuss the influences of mathematics teaching on the retention of students in Youth and Adult Education (EJA), in a rural public school in Ceará. As data construction instruments, we used semi-structured interviews, captured with two students and, later, analyzed in the light of studies in the fields of Education and Mathematics Education, which discuss permanence and EJA. The results indicate that students attend school motivated by the desire to learn to read, write and do math. We conclude that they like mathematics classes, the way their teachers teach, and recognize that teaching mathematics helps them to remain in rural schools. Their permanence is linked to the desire to learn curricular content, affective relationships and the feeling of belonging to the rural school.

Keywords: Education of Young People, Adults and Elderly. Teaching mathematics. Permanence at EJA.

Introdução

Entre os desafios aos docentes que lecionam na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), acreditamos que o de construir práticas pedagógicas capazes de contribuir para a permanência dos estudantes nas escolas, seja um deles. Analisamos que este desafio se intensifica quando se trata de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de matemática, disciplina que, segundo Fonseca (2012), ainda tem sido equivocadamente relacionada à evasão dos jovens, adultos e idosos, das escolas.

Contudo, nossa experiência como docente de turmas de EJA, tem nos mostrado um lado da potencialidade positiva do ensino de matemática. Lecionando em uma escola pública municipal da zona rural do Ceará, nos chamou atenção que os jovens, adultos e idosos, têm um maior engajamento durante as atividades de matemática. Eles são sinceros em dizer que gostam de realizar essas atividades e que se sentem motivados para estar na escola.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF) • Sobral, CE - Brasil • ✉ josimar_xavier@id.uff.br • ORCID
<https://orcid.org/0000-0001-6376-2828>

Chamou-nos atenção também, o fato de os estudantes pouco faltarem às aulas na referida escola. Inclusive, dialogando com eles em meio às aulas, vários sinalizaram frequentam a EJA há pelo menos cinco anos. São muitas e diferentes as razões que os levam a frequentar aquele espaço educativo, mas a vontade de aprender a ler e a de aprender a fazer as contas de matemática saltam em suas narrativas.

Diante desses estranhamentos, desenvolvemos uma pesquisa de Mestrado em Educação, concluída em 2019, com o interesse de investigar as possíveis relações entre as práticas pedagógicas no ensino de matemática e a permanência dos estudantes na EJA na escola rural em que lecionamos. Como eixo de orientação da pesquisa, elaboramos a seguinte problemática: Quais as percepções dos estudantes da EJA sobre as contribuições do ensino de matemática para as suas permanências em uma escola pública da zona rural cearense?

Com a referida pesquisa buscamos, como objetivo geral, compreender as influências do ensino de matemática à permanência dos estudantes da EJA em uma escola pública rural de um município do interior do estado do Ceará. Como objetivos específicos, buscamos: compreender as perspectivas dos estudantes a respeito da influência do ensino de matemática para suas permanências na escola rural.

Corroboramos com Fonseca (2012), que os jovens, adultos e idosos, buscam estudar na EJA para aprender as contas, obter certificação, se sentirem úteis na família, implicando em eles depositarem uma valorização na escola. Esta percepção nos levou a elaborar a seguinte hipótese: os estudantes reconhecem a influência do ensino de matemática sobre suas permanências na escola, mas, esta influência se concretizará se as aulas forem desenvolvidas com práticas pedagógicas e atividades condizentes às realidades da turma.

Como instrumentos de construção de dados captamos as narrativas (Goodson, 2019) dos estudantes a fim de entender suas percepções sobre as influências do ensino de matemática para suas permanências na escola. Estas narrativas foram captadas em entrevistas semiestruturadas (Lüdke & André, 2018), que foram videografadas com os estudantes selecionados. Acreditamos que a divulgação dos resultados da pesquisa contribuirá à ampliação de discussões sobre as temáticas permanência e ensino de matemática na EJA.

Na seção posterior, explicitamos a fundamentação teórica que subsidia nossas discussões sobre permanência na EJA. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, como mobilizamos as análises das narrativas dos estudantes, e apresentamos os sujeitos que optaram em contribuir com a pesquisa. Por fim, trazemos excertos das narrativas dos estudantes, sobre os quais tecemos nossas discussões sobre as contribuições do ensino de matemática para as suas permanências na escola rural cearense.

1 A permanência na EJA

O que nos moveu a pesquisar a temática permanência na EJA foi a boa frequência dos estudantes na escola da zona rural em que lecionamos, no turno da noite. Durante as aulas de matemática, o grupo de estudantes mais frequentes era formado por três idosos, que eram pouco alfabetizados; onze adultos alfabetizados, alguns ex-estudantes da escola em tempos passados, e quatro adolescentes, oriundos das séries regulares da própria escola. Os adultos e idosos frequentavam a EJA há mais de cinco anos. Os adolescentes, com pouco mais de um ano.

Em meio as aulas, era comum eles relatarem que não gostavam de matemática, mas gostavam de fazer as contas, do professor, e de estar na sala aprendendo com os colegas. Dos adultos e adolescentes, era comum ouvir que sabiam fazer as “conta na cabeça” ou que não precisava fazer os cálculos todos. Os idosos tinham dificuldades de escrita, contudo, relatavam

de forma oral seus conhecimentos. Nas aulas de matemática, havia muita interação e participação dos estudantes durante as atividades, algo que era diferentes nas demais disciplinas. Fato este que nos levou a pesquisar as contribuições do ensino de matemática sobre as permanências desses estudantes na escola rural.

Reconhecemos que nas turmas de EJA, em geral, há os estudantes que se evadem, os que interrompem seus estudos, mas voltam a estudar, e os que permanecem frequentando a escola por muitos anos. É sobre estes últimos que incidem nossas discussões. Dessa maneira, reconhecendo que, entre os que ficaram, há adolescentes, alguns adultos e idosos, compreendemos ser arriscado limitar a permanência apenas ao sentido de duração, de tempo (Reis, 2016) destes estudantes no ano letivo. Tal sentido foi utilizado para selecionar aqueles que seriam entrevistados. Arelado à permanência enquanto duração, acreditamos que a escuta atenta das narrativas dos estudantes desvela também o sentido de permanência quanto aos seus pertencimentos à escola e à EJA. Segundo Carmo e Silva (2016, p. 61), este pertencimento liga-se ao fato de que os estudantes mais adultos e, principalmente, os idosos, “voltam à escola porque a escola fez falta na vida deles”, e nela permanecem.

Reconhecemos que os estudantes de EJA têm motivações para estar na escola que são específicas às suas condições humanas e realização pessoal. Pode-se dizer que há um ponto que os tornam comum: o fato de estar no espaço de educação escolar aprendendo, lhes permite enxergar uma transformação em suas vidas futuras. Assim, firmamos que o sentido de permanência aqui tratado se refere ao “ato de durar no tempo, que possibilita não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência” (Reis, 2016, p. 74).

Compreendemos em Reis (2016) que o “durar no tempo” contempla o prazo de conclusão de um curso, de estada no espaço escolar. O que, de acordo com a autora, está diretamente relacionado à trajetória que o estudante desenvolverá ao longo de sua vida escolar e, depende, sobretudo, das condições para efetivação dessa trajetória. É nos meandros do percurso de vida escolar que vão sendo tecidas as “transformações” do estudante, no sentido de ele compreender-se enquanto sujeito. Conforme apresenta Reis (2016, p. 74), “a permanência deve ter caráter de existir em constante fazer e, desse modo, ser sempre transformação”.

Ao nosso aporte teórico somamos o estudo de Miletto (2009). Este autor discorre sobre as estratégias de permanências que os estudantes de um programa de educação de jovens e adultos da cidade do Rio de Janeiro elaboraram para concluir seus estudos na Educação Básica. Entre elas, estão a ajuda para resolver as atividades escolares e as relações afetivas do aconselhar, incentivar, que os estudantes apresentam entre si. Alguns dos estudantes ouvidos pelo autor desacreditavam-se capazes de estar na escola. Dentre os fatores que reforçavam seus pessimismos estavam o “trabalho”, o cansaço e as práticas dos professores. Outros sinalizavam o “trabalho”, o encontro com os amigos, como fatores para estar na sala de aula.

Temos plena ciência de que o espaço de pesquisa de Miletto (2009) se estrutura como específico de uma realidade urbana e de um sistema de ensino diferente de uma cidade do interior do Ceará, mas a partir de seu estudo percebemos haver maneiras diferentes de se construir pesquisas sobre EJA que percebam a relevância de discutir as razões de permanência dos estudantes na escola. O detalhamento com que o autor retrata as situações vivenciadas pelos estudantes nos encaminha ao entendimento de uma permanência no sentido tanto de tempo, quanto de pertencimento dos estudantes ao espaço escolar. Isso que nos permite aproximá-lo das interpretações de sentido de permanência destacado do estudo de Reis (2016).

Nessa mesma linha de pensamento, complementamos nosso aporte teórico o estudo de Carmo (2010), a partir do qual compreendemos que as discussões sobre permanência na escola estão, de certa maneira, permeadas também das discussões sobre evasão. A partir da leitura de

Carmo (2010) compreendemos que evasão e permanência não se excluem, mas se complementam enquanto discussão na EJA. A forma com que uma temática é representada pelos pesquisadores é que possibilita entendermos o ponto central: se permanência ou evasão, exclusão, outros sinônimos que retratam a saída dos estudantes da EJA da escola.

Um ponto que destacamos de Carmo (2010) diz-se da relação que ele faz entre o fator “trabalho” e a evasão dos estudantes de EJA da escola. Ele nos informa que:

[...] o “trabalho” é a resposta mais presente no senso comum e, igualmente em várias pesquisas acadêmicas e institucionais. No entanto, essa resposta não satisfaz embora empiricamente observável. O corolário dela é que o trabalho como causa principal da evasão na EJA reifica-se, substancializa-se, coisifica-se. (Carmo, 2010, p. 32).

O autor chama atenção para a forma que o “trabalho” é discutido como razão da evasão dos estudantes de EJA da escola. O uso dos termos “reifica-se” e “coisifica-se” ratifica a crítica de Carmo (2010) para a aceitação que seja natural um jovem ou adulto, inseridos em uma sociedade capitalista desigual, procure um “trabalho” que exige de sua força barata, em detrimento de uma escolarização, que lhe é direito. No que diz respeito às pesquisas acadêmicas, a aceitação natural dá-se por meio do silenciamento de discussões mais aprofundadas, o que fica entendido ser o fato “trabalho”, muitas vezes, a razão única, mais reinante, que encaminha os estudantes da EJA a evadirem-se da escola.

O referido autor pontua que “trabalho” influencia também no retorno e na permanência dos estudantes na escola, para dar continuidade aos estudos, ingressar em um curso que queriam fazer, por motivações de familiares, pessoas próximas, Eles retornam por que “a gente sabe que na escola vai ter alguém te esperando [...] é o professor que tá lá, deixa a família dele, deixa de tá em aniversário dos filhos pra tá com a gente, a gente às vezes nem dá tanta importância” (Mileto, 2009, p. 96). Muitos deles permanecem porque querem ser vistos como importantes em sua comunidade e sentirem úteis na sociedade (Dias, 2020).

Entendemos que os jovens, adultos e idosos, estão mais presentes nos espaços escolares, pois entendem que podem encontrar possibilidades de aprender novamente, e isto implica em uma possível transformação e mudança social em sua vida. É o retornar por conta do “trabalho”, por influência da mãe, para acompanhar os filhos nos estudos, por que tem uma pessoa lá esperando, que Fonseca (2012, p. 47) nos apresenta como sendo as motivações “externas e internas” que jovens, adultos e idosos acorrem, cada vez mais, aos bancos escolares.

A permanência dos jovens, adultos e idosos na escola liga-se também ao reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica e direito subjetivo, que formalizou o “acesso” destes às “instituições oficiais de ensino” (Brasil, 1996). É acreditando que o reconhecimento e afirmação do direito de acesso e permanência não pode ser reduzido apenas ao acesso, que reafirmamos nossa pesquisa em discutir a permanência dos jovens e adultos nas escolas de EJA. Para isso, buscamos compreender, a partir das narrativas dos estudantes, as contribuições do ensino de matemática para fazê-los permanecer na escola.

2 Aspectos metodológicos da pesquisa

Como instrumento de construção de dados, utilizamos a entrevista, compreendendo-a sob a perspectiva de Gil (2008, p. 109), como uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obter dados que interessam à investigação”. Reconhecemos que, embora as perguntas sejam elaboradas para o entrevistado respondê-las diretamente, o entrevistado pode divagar sua resposta, o que requer do pesquisador

o exercício de interpretação, análise daquela fala e do contexto em que a mesma ocorreu.

No intuito de obtermos respostas mais objetivas possíveis, utilizamos de entrevistas do tipo semiestruturada que, de acordo com Lüdke e André (2018), seguem um roteiro ou esquema básico de perguntas, de maneira a facilitar o seu desenvolvimento e a posterior análise. Complementam as autoras que, mesmo dispondo de um esquema elaborado, é permitido ao pesquisador fazer adaptações no intuito de focar o entrevistado no que foi perguntado.

As entrevistas foram captadas no segundo semestre de 2018, e os estudantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) menor quantidade de faltas durante o ano letivo de 2017 e b) não deveria ser estudante da EJA IV, no ano de 2017. Este último critério foi assim estabelecido, pois, sendo o estudante do nível de EJA IV, era possível que ele não estivesse na escola no ano de 2018. Com base nesses critérios, selecionamos duas estudantes, as quais nos referimos pelos nomes fictícios Maria e Rosa

Maria, que tem 48 anos de idade, é casada, mãe de 3 filhos, considera-se parda, nasceu e mora no distrito onde a escola fica situada. Em sua casa moram 3 pessoas: ela, o marido e um dos filhos. Maria desenvolve a função de Auxiliar de Serviços Gerais, durante o dia, na escola em que estuda. Durante os anos de estudos na EJA, ela desistiu apenas uma vez, por motivos de ciúmes que o marido tinha dela. Ela está matriculada na turma EJA “A”, da escola rural.

Rosa, que tem 55 anos de idade, é solteira, mãe de dois filhos, considera-se parda, nasceu e mora no distrito onde a escola fica situada. Atualmente mora só, não pratica atividade remunerada, pois já se encontra aposentada. Durante os anos de estudos na EJA, Rosa relatou nunca ter desistido da escola. Ela está matriculada na turma EJA “B”, da escola rural.

Frisamos que as entrevistas com Maria e Rosa foram videografadas e posteriormente transcritas, sem uso de qualquer aplicativo, com o intuito de melhor captarmos as expressões das estudantes e o espaço onde as mesmas aconteceram, que foram em suas respectivas casas. Para a análise das narrativas usamos da Análise Textual Discursiva (ATD), entendida à luz dos estudos de Moraes e Galiazzi (2016, p. 67) como “um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados fenômenos, a partir de materiais textuais referentes a esses fenômenos”.

A construção de nossa ATD partiu da leitura das narrativas e da organização das categorias que denotaram a validação do problemática estudada. Ao fim das leituras do material, organizamos as categorias analisadas conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Categorias de análise das narrativas dos estudantes.

Categorias	Destaques observados nas narrativas
Matemática/ Etnomatmática	Apresentam discussões acerca dos saberes matemáticos que os estudantes trazem de suas vivências cotidianas, fazendo um paralelo com a matemática escolar apresentada pelos professores.
Práticas Pedagógicas/ Currículo	Narrativas que relatam como os professores elaboram suas práticas pedagógicas e qual a concepção de currículo percebida.
Prática Pedagógica/ Permanência	Apresentam os significados que os estudantes da EJA conferem às práticas pedagógicas matemáticas para permanecerem na escola.

Fonte: Xavier (2019).

A partir destes processos de leituras, elaboramos metatextos no intuito de trazer nossos entendimentos sobre as temáticas. Buscamos assim, o que Moraes e Galiazzi (2016, p. 34) chamam de “captar o novo emergente”, que surgiu a partir do trançado, primeiramente, entre o aporte teórico e nossas interpretações. Na seção que segue, trazemos os resultados acerca da categoria “Prática pedagógica/Permanência”, e sobre eles tecemos nossas discussões sobre as contribuições do ensino de matemática para a permanência dos estudantes na EJA.

3 “Eu tô na escola porque quero aprender mais, na caneta”.

Ao longo da captação das narrativas das estudantes, empenhamo-nos em compreender as motivações de suas permanências na escola da zona rural. Assim, frisamos que o sentido de permanência interpretado a partir de suas falas para a seguinte pergunta: O que motiva você a estar na sala de aula da EJA? Maria nos respondeu:

Eu tô na escola porque eu quero aprender mais, na caneta. A professora é gente boa, mas ainda vai ter mais aulas né. Mas qualquer professor eu vou, tem esse negócio comigo não. Basta ter professor. Pra ter aula precisa ter a professora, aí quando chegar o dia da matemática eu vou de novo. Por causa que eu gosto é do ensino dela. E lá a gente conversa, tem as vivências, tem os dever, as meninas, a Fulana, as outras.

Ao declarar estar na escola “que eu quero aprender mais, na caneta”, compreendemos que Maria afirma como um de seus motivos, a busca por aprender os saberes escolares. Esta nossa compreensão é percebida também pela referência que ela faz à “professora” e ao “ensino”. Contanto, ao finalizar dizendo “E lá a gente conversa, tem as vivências, tem os dever, as meninas, a Fulana, as outras”, percebemos existir uma relação positiva entre Maria e seus colegas de turma. Em nossa leitura, esta relação mostra-se como outro fator que influencia sua permanência na EJA.

Para Rosa fizemos a mesma pergunta sobre suas motivações para estar na escola. Mostrando-se admirada, ela nos disse: “Ah bom! Essa pergunta é boa. É porque gosto né. Não faz sentido eu tá onde eu não gosto”. Diante disso, prosseguiu em sua resposta:

É que eu quero aprender mais né. A gente vai lá, a professora ensina. Tem as conversação também. Muita coisa boa. A gente fica entretido. Eu acabava minhas capa de chapéu cedo, ai ia pra escola. Até a professora dizia: - Aff! Maria! Eu me encabulo da Rosa, faz cinco capa e ainda vem pra escola, passo uma ruma de dever pra ela, ela não se mal diz nem nada. E também eu gosto da professora, mas gosto mais do ensino dela. E outro dia eu assisti na televisão uma mulher de sessenta e cinco ano, no EJA a noite, ela tava fazendo o vestibular. Eu fiquei admirada. Ela fazendo o vestibular. E eu pensei assim, meu Deus do céu, eu vou pra escola. Aí eu comecei a ir.

Pela expressão e entonação de entusiasmo com que Rosa se refere o “acabava minhas capa de chapéu cedo, ai ia pra escola”, entendemos ser possível que responder a “ruma de dever”, lhe represente algo positivo, um sentido próprio de ela estar na escola. Além disso, quando a mesma cita que na escola “tem as conversação”, acontece “muita coisa boa” e onde “a gente fica entretido”, entendemos que ela sente-se acolhida neste espaço de ensino e de haver uma boa vivência na sala de aula.

Embora em turmas separadas, percebemos dois pontos comuns que aproximam nas narrativas de Maria e Rosa: o “aprender mais” e a “professora”. Sobre o primeiro ponto, a ênfase dada ao “mais”, nos permite entender que as estudantes compreendem ter alguns saberes,

possivelmente, aqueles aprendidos nas suas vivências diárias. No que diz respeito ao segundo ponto, compreendemos existir uma boa relação entre as professoras e as estudantes, o que foi percebido na leitura das narrativas completas captadas em suas entrevistas.

Compreendemos que as motivações para os estudantes estarem na escola articulam-se dentro do que a referida autora chama de “motivações internas ou de ordem pessoal” (Fonseca, 2012, p. 48). Estas motivações dizem respeito ao que as estudantes retratam estar na escola para cuidar de si, sobretudo, movidas por desejos de realização pessoal, como o de “aprender mais”.

Compreendemos que as motivações apresentadas pelas estudantes partem também de suas “vivências” com colegas de turma, como sinalizou Maria ao falar das “meninas, a Fulana, as outras”. Bem como de exemplos cotidianos, como narrou Rosa, referindo-se ter assistido uma senhora de idade, estudante da EJA, prestando vestibular: “Eu fiquei admirada. Ela fazendo o vestibular. E eu pensei assim, meu Deus do céu, eu vou pra escola. Aí eu comecei a ir”.

As respostas das estudantes sobre o que as motivam estar na escola nos dão pistas para a compreensão de que há algo, para além do “aprender”, que as motiva estarem na escola. Este “aprender”, como analisamos, veio carregado do “ensino”, representado pela figura da “professora”, mas também veio atrelado a um desejo interno de querer e às relações existentes no espaço da sala de aula.

No intuito de captar um sentido de permanência, somamos às perguntas do roteiro de entrevista, outra em que pudéssemos entender um ponto de vista das estudantes sobre os estudos na EJA e a contribuição destes em suas vidas. Nesse sentido, perguntamos às mesmas: Como as aulas da EJA contribuem para sua vida?

Maria: - Eu aprendi o meu nome, somar, fazer as conta. Melhorou minha vida, pelo menos meu nome eu sei fazer direito. Não tenho dificuldade pra escrever meu nome, pra ler.

Pesquisador: - O que você gosta de ler?

Maria: - Assim, se eu for pra cidade, uma placa eu sei ler, um colégio eu sei ler. Passa coisa que eu gosto na televisão, aí eu sei ler, não é muito não. Eu só não sei ler muito assim, carta né. A pessoa fazendo uma carta com as letra difícil, eu não sei. E as contas eu já sabia de cabeça, só que aprendi mais né.

Pesquisador: - Como é essa letra difícil?

Maria: - Essas de escrever mesmo, com a mão. Pesquisador: - E como você faz essas contas de cabeça?

Maria: - De cabeça assim, chega uma pessoa diz assim: 160 com mais 150, quanto dá? Aí eu sei responder na hora. Aí eu não me perco. Uma pessoa que diz, eu paguei cento e tanto num canto e recebi tanto de troco, eu sei. Dai eu sei. Negócio de conta de cabeça eu sei. Tipo, quando eu também tô lá na cozinha, as conta da merenda eu sei, que eu já sei pelo tanto de aluno.

No diálogo com Maria, percebemos que ela compreende uma contribuição dos estudos na EJA para o que entendemos ser sua vida fora da escola. No que diz respeito à leitura, a contribuição se dá, principalmente, para o deslocamento e localização da estudante na cidade, como ela nos diz: “Assim, se eu for pra cidade, uma placa eu sei ler, um colégio eu sei ler”. Já sobre “as conta”, ao dizer: “eu já sabia de cabeça, só que aprendi mais né”, reforça nossa compreensão de que a mesma apresenta saberes de suas vivências e que, ao frequentar a escola, aprendeu “mais”. Além disso, a estudante mostra que utiliza seus saberes matemáticos “de cabeça” quando na escola, trabalhando na função de cozinheira, ajuda a fazer a merenda: “Tipo, quando eu também tô lá na cozinha, as conta da merenda eu sei, que eu já sei o tanto de aluno”.

No intuito de entender como Maria faz “lá na cozinha”, continuamos nosso diálogo:

Pesquisador: - Como você faz para saber a merenda?

Maria: - Pois bem, se for 50 aluno, se for o prato Maria Izabel, já sei que é dois quilo de arroz e um frango. Se fosse pra 100 alunos, era 3 quilos e meio mais ou menos, ou 4 quilos, por que 50 alunos dá 2 quilos. É pela metade, por que se é 50 alunos são dois quilos, aí bota mesmo 3 quilos e meio, dá pra 100, se for 4 sobra né. Arroz rende né. Pra ficar bom era pra ser três frango.

Esta parte do diálogo reforça nossa compreensão de que as estudantes expressam saberes de suas vivências de mulheres trabalhadoras, que podem ser entendidos sob uma perspectiva de saberes matemáticos. Neste exemplo dado por Maria, entendemos haver todo um desdobramento de uma situação matemática em que o resultado final é a aproximação da quantidade correta de merenda escolar. Pela detalhada explicação de Maria, percebemos que ela compreende haver uma relação de proporção entre quantidade de estudantes e merenda. Entendemos que esta compreensão é possibilitada pela experiência de Maria como cozinheira: “Tipo, quando eu também tô lá na cozinha, as conta da merenda eu sei, que eu já sei pelo tanto de aluno”. Ao perguntarmos à Maria se ela gosta e estar na escola?, a mesma nos respondeu: “Gosto! Como disse, na aula tem muita coisa boa, não é só dever. Mas o dever também é bom”.

Perguntamos à Rosa: Como as aulas na EJA contribuem para sua vida?

Rosa: - Ah, porque eu aprendi mais. Tinha atividade. A professora mandava fazer a família, o bê com á, aí ela mandava fazer, eu juntava as palavras. Uma coisa que eu não sabia. E as continhas que ela fazia, aqui e acolá eu destrinchava alguma.

Pesquisador: - Era difícil essas contas?

Rosa: - Não. Não era muito difícil não. Ela passava mais no caderno e na folha, porque a lousa não prestava, e às vezes ia só os outros pra lousa, pra explicar.

Pesquisador: - Como era esse dever do caderno?

Rosa: - Ela escrevia, dizia como era pra gente fazer.

Pesquisador: - E você gostava de estudar na EJA?

Rosa: - Eu gosto né. Onde eu não sou bem recebida eu não fico!

O diálogo com Rosa nos permite entender que ela compreende uma contribuição dos estudos na EJA para sua vida. Esta contribuição se deu no sentido que ela aprendeu a ler e escrever: “Ah, porque eu aprendi mais. Tinha atividade. A professora mandava fazer a família, o bê com á, aí ela mandava fazer, eu juntava as palavras”. Assim como, ao que se refere aos saberes matemáticos: “E as continhas que ela fazia, aqui e acolá eu destrinchava alguma”.

A narrativa de Rosa também explicita a prática pedagógica matemática de sua professora, ao nos dizer: “Ela passava mais no caderno e na folha, por que a lousa não prestava, e às vezes ia só os outros pra lousa, pra explicar”. Isso reforça nosso entendimento de que as professoras dispunham de diferentes estratégias pedagógicas a serem trabalhadas em suas aulas. Destacamos que Rosa era uma das estudantes que a sua professora prestava mais assistência durante as aulas. Daí por que a referida estudante vai dizer: “às vezes ia só os outros pra lousa”, e como a professora “passava mais no caderno e na folha”, e dizia como era par fazer a atividade. Rosa nos diz que gosta de estudar na EJA, e ao enfatizar: “Onde eu não sou bem recebida eu não fico!”, reitera uma fala anterior, em que declara suas motivações para estar na escola: “[...] É porque gosto né. Não faz sentido eu tá onde eu não gosto”.

Neste ponto debruçamo-nos sobre que o “gostar” de estar na escola, expressados nas falas das estudantes, nos permite a compreensão de que suas permanências no ambiente escolar extrapolam o sentido de “tempo”, de “uma permanência enquanto duração” (Reis, 2016, p. 75) para a conclusão do curso de EJA. Isso pode ser entendido quando, em outro momento de suas

narrativas, discorrendo sobre seus percursos de vida escolar, as estudantes informam: “eu tô na EJA desde o tempo do Fulano” como disse Rosa; já Maria relatou: “Na EJA eu tô no III. Agora né, mas tô desde o tempo do Fulano. Desde o começo de tudo”.

Tomando por base a referência das estudantes ao informarem estar na escola “desde o tempo do Fulano”, compreendemos que elas estão, pelo menos, há cinco anos frequentando a EJA, que seria o tempo em que este “Fulano” esteve à frente da coordenação pedagógicas das turmas de EJA na escola pesquisada. Seguimos as entrevistas na busca de entender o que incentiva as estudantes a continuar na escola, para isso, a indagamos: O que incentiva você a estudar na EJA?

Maria: - A professora né. Tinha as visita dos alunos, elas vêm nas casa chamando a gente. O ensino, as aula de matemática também, que é muito boa.

Pesquisador: - Como era esse ensino?

Maria: - Era as aulas, pois bem, que a professora passava coisa diferente, de contar, diminuir, de ler. A gente ia se ajudando pra responder tudo certinho.

Fizemos a mesma pergunta para Rosa, que nos deu a seguinte resposta:

Rosa: - Era mais a professora. Muitas vezes eu pensei em desistir aí a professora dizia:
- Rosa, deixe de ir pra aula não. Eu ia né. Ela ficava moda cutucando a gente.
Mas eu ia porque gostava dela e do ensino dela. Era bom a matemática.

Pesquisador: - E como era este ensino da professora?

Rosa: - Tinha muita atividade boa mesmo, divertido. Ela manda a gente juntar as palavras. Nem era difícil essa parte não, mas eu me enrolava mais nas conta. Mas nem era difícil também não. Uma aqui acolá era. Todos se ajudando.

Destacamos das falas das estudantes que o “ensino”, “a matemática” e a “professora”, os quais analisamos como indissociáveis, na medida em que o ensino de matemática é representado pela professora. Esta por sua vez, realizava visita aos estudantes o que, para Maria, também seria uma forma de incentivo.

Em se tratando do “ensino” e a “matemática”, entendemos que ambas as estudantes se referem às práticas pedagógicas nas aulas de matemática, enfatizando como as suas professoras procediam nas aulas e quanto as atividades desenvolvidas: “[...] a professora passava coisa diferente, de contar, diminuir, de ler”, segundo Maria. Ou, disse Rosa: “Tinha muita atividade boa mesmo, divertido. Ela manda a gente juntar as palavras. Nem era difícil essa parte não, mas eu me enrolava mais nas conta. Mas nem era difícil também não. Uma aqui acolá era”.

A leitura das narrativas completas das estudantes nos permite entender as professoras lecionavam procurando dar conta dos conteúdos, em especial, por meio de atividades xerocadas, escritas no quadro, ou incentivando a leitura oral dos estudantes. Tais fatos nos permitem entender que estas professoras desenvolvem estratégias pedagógicas próprias, em diálogo com as realidades dos estudantes, são as formas próprias e individuais do fazer na prática (Franco, 2015).

Compreendemos que estas artimanhas somadas às relações de afetividade entre os próprios estudantes, estes e as professoras, são potenciais incentivos para as permanências das estudantes na EJA. Analisamos que os modos de ensinar matemática das professoras de Maria e Rosa, exercem influências para a permanência das estudantes na escola. As estudantes buscam aprender nas aulas de EJA, os conteúdos da matemática escolar. Para isso, elaboram táticas de permanência na escola, como disse Maria: “A gente ia se ajudando pra responder tudo certinho”.

Em nossas perspectivas, as narrativas de Maria e Rosa refletem as muitas falas dos jovens, adultos e idosos, estudantes da EJA. É o estar na escola para aprender, para se socializar como os colegas, para a busca constante do conhecimento, dos ser mais (Freire, 2018). Elas têm as suas dificuldades em matemática e reconhecem isso, mas as relações afetivas entre os colegas contribuem para que juntos, elaborem as suas táticas de sobrevivência (Mileto, 2009) e continuem permanentes na escola rural.

4 Considerações finais

Neste texto, discutimos as influências do ensino de matemática à permanência dos estudantes da EJA em uma escola pública rural de um município do interior do estado do Ceará. Para isso, debruçamos nossas interpretações sobre as narrativas de duas estudantes, Maria e Rosa, mulheres de meia idade, que frequentam a EJA há mais de cinco anos, na mesma escola rural, mas em turmas diferentes. Considerando as especificidades dessas estudantes e os contextos em que elas se encontram inseridas, compreendemos que as suas permanências na escola têm razões inerentes às suas realidades socioeconômicas e culturais.

Tanto Maria como Rosa, em suas narrativas, expressaram estar na escola movidas por fatores ligados à afetividade com os colegas de turmas e com suas respectivas professoras. Esta afetividade, em nossa leitura, demonstra um sentimento de pertencimento dessas estudantes à escola. Ademais, elas sinalizaram estar na escola para buscar conhecimentos, por causa do “ensino”, da matemática e das suas professoras. Analisamos estes termos como associados, o que nos permite a interpretação de que a práticas pedagógica das professoras da EJA, no ensino de matemática, têm potenciais influências para que Maria e Rosa permaneçam na escola e concluam seus estudos.

Concluimos reiterando que, assim como Maria e Rosa, os outros demais estudantes da EJA, dadas as suas subjetividades, têm razões e motivações para estar nas escolas que lhes são específicas, inerentes às suas condições de sujeitos humanos. Têm também relações com os seus desejos pessoais, seja a busca por aprender os conteúdos ou mesmo, uma busca por realização pessoal. Em comum, retomar os estudos e estar na escola aprendendo é o que permite a cada jovem, adulto ou idoso, enxergar uma transformação social em suas vidas futuras. Acreditamos que a matemática e o seu ensino têm potencial em contribuir para que essas transformações se tornem realidades na vida desses estudantes da EJA.

Referências

- Brasil. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Carmo, G. T. (2010). *O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retorno à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social*. 339f. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campo dos Goytacazes, RJ.
- Carmo, G. T. & Silva, C. B. (2016). Da evasão/fracasso escola como objeto sociomediático à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: G. T. do Carmo (Org.). *Sentido da permanência na educação de jovens e adultos: anúncio de uma construção coletiva*. (pp. 41-72). Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Dias, J. C. M. (2020). “A gente nunca acha que é demais aprender”. *Educação de Jovens e Adultos: motivações de idosos para buscarem formação escolar em Macaé- RJ*. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.



- Fonseca, M. C. F. R. (2012). *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. (3 ed.). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Franco, M. A. R. S. (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Revista Educação e Pesquisa*, 41(3), 601- 614.
- Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. (66. ed.). São Paulo, SP: Paz & Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6. ed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Goodson, I. F. (2019). A ascensão da narrativa de vida. In: I. F. Goodson (Org.). *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. (pp. 119-142). Tradução de H. C. Carvalho. Campinas, SP: Editora Unicamp.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: EPU.
- Mileto, L. F. M. (2009). *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M C. *Análise Textual Discursiva*. (3 ed.). Ijuí, RS: Unijuí.
- Reis, D. B. (2016). O significado de permanência: explorando possibilidades a partir de Kant. In: G. T. do Carmo (Org.). *Sentido da permanência na educação de jovens e adultos: anúncio de uma construção coletiva*. (pp. 73-92). Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro.
- Xavier, F. J. R. (2019). *A influência de práticas pedagógicas matemáticas na EJA sobre a permanência de estudantes na zona rural de Sobral*. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.