

---

## **Formação Inicial de Professores: Reflexões sobre o ensino e os conteúdos matemáticos na Educação de Jovens e Adultos**

---

**Sara Soares Costa Mamona**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano  
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS  
sara.costa.mamona@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem como finalidade discutir sobre o ensino da matemática para Educação de Jovens e Adultos – EJA – enquanto reflexão a ser construída durante a formação Inicial de Professores. A metodologia utilizada baseia-se em dados obtidos a partir de pesquisa bibliográfica e o trabalho está distribuído em cinco seções, sendo: uma introdução com as principais discussões do artigo; três seções para discussão teórica e uma conclusão. Inicialmente, tem-se uma retrospectiva histórica sobre a EJA e a formação inicial de professores de matemática no Brasil para, posteriormente, discutir como o conhecimento matemático, que surge para resolver os problemas dos sujeitos, tem se apresentado distante e difícil para os alunos, inclusive os da EJA. Finalmente, apresenta a Etnomatemática como um caminho para valorização dos conhecimentos produzidos por grupos não hegemônicos. As conclusões apontam que a escolha de conteúdos e formas de ensinar matemática na EJA perpassam pelo projeto de sociedade e de sujeito que se pretende formar.

**Palavras-chave:** Conteúdos para a EJA. Educação de Jovens e Adultos. Ensino na EJA. Etnomatemática. Formação Inicial de Professores de Matemática.

---

## **Initial Teacher Training: Reflections on Teaching and Mathematical Content in Youth and Adult Education**

---

### **Abstract**

This article aims to discuss the teaching of mathematics on Youth and Adult Education - YAE as a reflection to be built during the Initial Teacher Training. Used methodology is based in obtained data from bibliographical research and the work is distributed in five sections, first an introduction with the article main discussions; then three sections for theoretical discussion and finally a conclusion. The first section presents a historical retrospective on the YEA and the mathematics teacher initial education in Brazil to discuss later how the mathematical knowledge that emerges to be used on the student's everyday life has presented itself distant and difficult to be understood, including to YAE learners. Finally, it presents Ethnomathematics as a way to value the knowledge produced by non-hegemonic groups. The conclusions point out that the content selection choice and methods used in teaching mathematics in the YEA runs through the project of society and subject that is intended to form.

**Keywords:** Contents for YAE. Youth and Adult Education. Teaching in YAE. Ethnomathematics. Prospective Mathematics Teacher.

## **Introdução**

Cada vez fica mais notório que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade da Educação Básica que possui muitas especificidades. Neste sentido, pensar um ensino (e os conteúdos) para esses sujeitos torna-se algo fulcral. Este artigo traz no bojo de suas discussões uma abordagem sobre o ensino da matemática que apresenta discursos e práticas a serem repensadas e tece compreensões a respeito do ensino da matemática na e para a EJA, buscando refletir sobre qual matemática para esta modalidade faz-se necessária no contexto brasileiro, sempre na perspectiva de pensar uma formação inicial de professores que dê visibilidade aos estudos sobre a EJA. Nesta perspectiva, o texto apresenta os estudos da Etnomatemática como um caminho possível para um ensino da matemática que se aproxima dos sujeitos reais da EJA, produtores de conhecimentos diversos, inclusive matemáticos. Para elaboração deste estudo, que compõe um capítulo de uma pesquisa de Mestrado em Educação concluída na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) – interior da Bahia –, foi utilizada a pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa. O texto está estruturado em uma introdução, que apresenta as principais discussões do artigo e sua síntese, três tópicos de discussão teórica e as considerações finais.

O primeiro, dentre os três tópicos de discussão teórica, apresenta brevemente a formação inicial de professores e a EJA trazendo alguns pontos da história que constituíram essas duas vertentes no Brasil, a fim de contextualizá-las nas discussões referentes à formação inicial de professores que ensinam matemática para atuação na Educação Básica. O segundo tópico apresenta a matemática em uma perspectiva histórica que nasce para atender às demandas e necessidades sociais para, após um processo de construção também histórico, conformar-se como algo distante das necessidades dos sujeitos reais que demandam dessa matemática nos dias atuais. No terceiro tópico, a Etnomatemática é apresentada como uma forma alternativa, portanto, não hegemônica, para se ver, pensar, ensinar e escolher os conteúdos matemáticos na EJA.

Nas considerações finais, conclui-se, então, que a escolha dos conteúdos e de qual matemática passa por compreender para quais sujeitos reais e para qual sociedade se pretende formar. Para construção desse pensar foram tomados os escritos de D'Ambrosio (1996, 2002, 2005), Fonseca (2005), Freire (1987), Jesus (2005), Knijnik (2003), Scandiuzzi (2005), Silveira (2002) e outros.

## **Formação Inicial de Professores e a EJA: Alguns elementos históricos**

A historiografia da Educação no Brasil indica a década de 1930 como o início da oferta de cursos de formação de professores em nível superior no país. Os profissionais que atuavam na Educação

tinham sua formação realizada pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras no famoso modelo 3+1 (NASCIMENTO, 2012; SCHEIBE, 1983). Essa formação consistia de uma parte geral relacionada à área escolhida, realizada em três anos, que conferia o título de bacharel ao profissional. E, caso optasse por completar o “Curso de Didática”, integralizado em mais um ano de estudos, receberia o título de licenciado na área, por isso o modelo era intitulado de “3+1”. A formação em licenciatura era um apêndice e nada disputado entre as elites. O contexto histórico do período coincidia com grandes disputas políticas, econômicas e ideológicas. Para se ter ideia, houve durante esse período: a “Revolução de 30”; o governo ditatorial de Getúlio Vargas; as discussões e influência dos ideais escolanovistas em oposição aos pensamentos conservadores da Igreja Católica; e uma profusão de acontecimentos históricos importantes.

Em meio a esse contexto, em 1934, começa a funcionar o primeiro curso de graduação em Matemática, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, formando bacharéis e licenciados em Matemática. Somente na década de 1960, as licenciaturas passam a ter duração igual aos bacharelados e o esquema 3+1 foi abolido, conforme aponta os estudos de Scheibe (1983, p. 39) “[...] o parecer 292/62 [...], aboliu formalmente o esquema 3+1”.

Muito antes da formação de professores em nível superior iniciar no Brasil, a Educação de Adultos<sup>1</sup> começa sua trajetória, mais especificamente durante o Império, com o trabalho realizado pelos padres da Companhia Missionária de Jesus e passa, posteriormente, por um longo processo histórico de lutas pelo acesso à educação formal, contra a discriminação e exclusão, nas quais dentre tantas, até o direito ao voto era negado aos analfabetos – isso até a Constituição Federal de 1988. Na década de 1940 (após a segunda grande guerra), o Brasil recebe pressões, principalmente de organismos internacionais, no sentido de atender às populações adultas ainda analfabetas com vistas ao desenvolvimento do país.

As décadas de 1950 e 1960 (até antes do golpe civil-militar) foram de grandes mobilizações para a Educação de Adultos vinculada aos movimentos populares:

Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961 [...]; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 371).

---

1 O termo Educação de Jovens e Adultos passa a ser utilizado durante as reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em 1998 em Hamburgo – Alemanha. Até então se usava Educação de Adultos para se referir aos sujeitos que não tiveram acesso à educação durante a infância ou tiveram esse acesso interrompido (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Nesse momento, havia uma vinculação do analfabetismo à ideia de uma mancha ou doença social. Analfabetos eram considerados incapazes e o analfabetismo era visto como a causa das mazelas sociais. Pensamentos estes que, posteriormente, serão questionados com a inserção de novos entendimentos que apontarão o analfabetismo como expressão e efeito das políticas sociais e econômicas praticadas; o analfabeto, antes incapaz, passa a ser compreendido como um sujeito produtor de conhecimento – visão fortemente difundida pelos pressupostos freireanos ao defender que a própria ação de alfabetizar e o seu processo estão vinculados a uma dimensão política. (FÁVERO; FREITAS, 2011). Cumpre destacar que, mesmo com todos os avanços do ponto de vista da compreensão a respeito do analfabetismo e do analfabeto, mudanças neste quadro ainda são incipientes, carecendo de ações que resolvam efetivamente a questão do analfabetismo no país.

Toda aquela efervescência do período vinculado a um momento histórico de grande mobilização social para a participação política das camadas populares foi brutalmente interrompida pelo golpe civil-militar, ocorrido de 1964, que culminaria com o exílio, prisão e desaparecimento de pessoas que se opunham ao regime ditatorial.

Durante os anos de 1964 até 1985 o Brasil viveu uma ditadura. A concepção da educação de adultos adotada pelo MEC, nesse período, está vinculada à suplência do ensino que não fora recebido na educação escolar e complementação do mesmo ensino, dentro ou fora do sistema educacional. Após abertura do regime político e processo de (re)democratização do Brasil (pós 1985), o Brasil promulgou uma nova Constituição Federal (1988), passou por um processo importante de institucionalização da EJA, retomou, sob duras críticas, as experiências de campanhas de alfabetização de adultos, a exemplo do Programa Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado; ganhou, a partir dos anos de 1990, a organização da sociedade civil em Fóruns de Educação em defesa da EJA, a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, com uma seção dedicada à EJA, a inclusão desta no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e a formulação, no tempo de hoje e com a dimensão de direito que a educação se estabeleceu, nada mais legítimo que a Universidade, através da formação inicial que promove para os futuros professores da EJA, traga para o campo das discussões e teorizações os sujeitos reais que compõem a Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos; seus currículos, especificidades, seus conteúdos e formas de aprender, buscando, junto com os alunos e professores da EJA, propor alternativas possíveis para a matemática naquela modalidade, que produza então, uma educação que seja feita, como nos alertava Freire (1987), não sobre ou para, mas com os sujeitos.

É nesta perspectiva que a seguir serão tecidas reflexões a respeito dos discursos e práticas correntes no ensino da matemática, muitas vezes distantes das necessidades dos sujeitos demandantes da EJA.

## **Ensino da Matemática na EJA: Superando Antigos Discursos e Práticas**

A primeira constatação a que se chega ao realizar leituras sobre a matemática, fora de uma tradição antiga e hegemônica acerca dessa ciência, é que os conhecimentos matemáticos são construções sociais, elaboradas a partir da necessidade de solucionar problemas cotidianos dos sujeitos (JESUS, 2005). E, em se tratando de necessidades cotidianas, os alunos da Educação de Jovens e Adultos bem as conhecem por experimentação diária. As lutas, histórias de exclusão e as estratégias de superação construídas e vividas, diuturnamente, pelos sujeitos da EJA os credencia a utilizarem os conhecimentos matemáticos que foram forjados para solucionar os seus problemas vivenciais.

Somente esta compreensão já conduziria a pensar o quão urgente é para os alunos da EJA – mas não exclusivamente para eles – que as propostas de ensino da matemática contemplem os seus problemas reais. A dura, porém elucidativa proposta apontada por Fonseca (2005, p. 323), uma estudiosa das questões matemáticas e da EJA, dá a dimensão dessa necessidade.

[...] A proposta deverá contemplar problemas realmente significativos para os alunos da EJA em vez de insistir nas situações hipotéticas, artificiais e enfadonhamente repetitivas, forjadas tão-somente para o treinamento de destrezas matemáticas específicas e desconectadas umas das outras, inclusive de seu papel na malha do raciocínio matemático.

No documento, o distanciamento entre o visto nas salas de aula e o dia-a-dia dos alunos da EJA fica nevrálgicamente exposto. Mas afinal, se o conhecimento matemático é uma construção social que vem para colaborar na resolução dos problemas dos sujeitos, conforme dito anteriormente, por que a matemática tem se apresentado tão distante e difícil para os alunos, de modo geral, e especificamente para os da EJA?

Os trabalhos de Fonseca (2005) destacam a dimensão sociocultural dos seus sujeitos como uma especificidade na EJA e orienta que o ensino da matemática seja voltado para a intenção daqueles que “[...] **produzem, usam ou divulgam** o conhecimento matemático quanto às influências culturais e das **relações de poder** impressas e manifestas nos modos de **produção, uso e divulgação** desse conhecimento” (FONSECA, 2005, p. 322, grifo nosso). Inclusive, sobre a dimensão das relações de poder, vale lembrar uma matéria publicada recentemente na BBC Brasil(2015) intitulada “Por que  $3 \times 5$  não é igual a  $5 \times 3$ : uma simples conta que está dividindo a

internet”<sup>2</sup>. Longe das polêmicas, há margem para pensar na dimensão de poder contida naquela discussão e questionar: a quem serve tudo isso? Quem se beneficia com essa forma de lidar com as relações matemáticas no ensino? Para que serve este ou aquele conteúdo estabelecido? No caso dos alunos da EJA, importa se somarão 5 três vezes ou se 3 cinco vezes? Ou, se com o apoio da matemática, conseguirão pensar sobre as prestações de um celular em seu orçamento de um salário-mínimo; a necessidade do consumo, os juros, a sua capacidade de compra; relação custo-benefício, quem lucra com as dívidas e os juros, o que representa esta sociedade do consumo, somos reféns dela? O que importa, de fato, é que consigam estabelecer relações matemáticas em seu contexto de trabalho, de família, de cidadão e de toda esfera da vida, e em qualquer dimensão em que seja possível a matemática contribuir para o seu pensar e se posicionar no mundo. Neste sentido, Passos et al. (2013, p. 45) consideraram primordial que o ensino da matemática na EJA seja percebida “como uma ciência viva”.

No que se refere à construção de um discurso que dá conta de uma matemática “difícil” e “para poucos”, Silveira (2002) faz uma retrospectiva histórica para explicar a origem desse discurso corrente nas escolas e na sociedade, de modo geral. Para explicar esse fenômeno a autora recorreu à história e, assim, falou dos sacerdotes egípcios que utilizavam secretamente a matemática para suas profecias; viajou até a “escola” de Pitágoras com suas provas difíceis para inclusão de neófitos na “ciência misteriosa dos números”; passou por Platão e “[...] uma ciência ideal, uma ciência abstrata [...]” (SILVEIRA, 2002, p. 3-5); até o ensino da matemática no Brasil, na Academia Real Militar do Rio de Janeiro, sua associação ao pensamento Comtiano e ao universo masculino – marcado pelas academias militares e fortemente reforçado pelo romance de Malba Tahan com uma matemática inacessível para mulheres.

Essa história, marcada de significados, traz para o tempo de hoje uma construção discursiva e vivencial real que conforma a matemática com o difícil; com relações de amor e ódio; que separa, naturalmente, os melhores dos piores; ao inalcançável para alguns e, mais, ligada a um mito de que o ensinar e aprender matemática é para poucos (SILVEIRA, 2002). A autora traz uma análise dos discursos dos alunos de hoje, frente à matemática, como resultado de uma memória discursiva que eles trazem consigo – discursos que já ouviram dos professores, da mídia, em diversos espaços e (re) produzidos por diversos atores – e que não são discursos produzidos, necessariamente, pelos próprios alunos. São discursos carregados de um sentido construído

---

<sup>2</sup> A matéria destacava que a resposta dada pelo aluno que calculou  $5+5+5 = 15$  estava errada e que Conselho Nacional de Professores de Matemática dos Estados Unidos deu razão ao professor que alegou ser a resposta correta  $3+3+3+3+3$  (ou seja, três cinco vezes).

histórico e socialmente, conforme apontado. Porém, é um discurso que a autora vê como possível de ser alterado e uma produção de sentido que pode ser (res)significada.

Em seus escritos, a autora parece-nos apontar alguns caminhos, a saber: a) conhecer as limitações e potencialidades da matemática em relação à aprendizagem dos alunos; e, b) valorizar as práticas de matemática em que os sujeitos produzam novos sentidos para esta área do conhecimento (SILVEIRA, 2002). Esse movimento poderá produzir o que chamaremos aqui de um contra discurso. Não entendido somente como uma possibilidade de criar um discurso novo que, paulatinamente, desconstruirá ou substituirá o discurso anterior (da matemática difícil e para poucos, para uma matemática fácil e para todos), mas um contra discurso construído na prática de uma matemática possível, factível, conectada com os alunos e o seu mundo real; capaz, inclusive, de ser questionada, reinventada e experimentada por qualquer mortal;. Ee com a intencionalidade, pelo menos entre os professores, de produzir um novo significado e uma nova resposta para essa velha questão. Neste sentido, o pensar do próximo tópico reflete sobre o ensino e os conteúdos matemáticos para a EJA no tempo de hoje.

## **Qual ensino e quais conteúdos matemáticos para a EJA?**

Há uma questão atualmente imposta e que parece ser um dilema típico dos professores: qual matemática ensinar na EJA? No bojo dessa inquietação, outras surgem: quais conhecimentos privilegiar? Deixar de trabalhar esses ou aqueles conteúdos não excluiria ou manteria excluídos os alunos da EJA? De que forma trabalhar a matemática na EJA?

Considerando todas as particularidades da Educação de Jovens e Adultos, torna-se relevante buscar uma matemática que vislumbre e valorize essas especificidades. Neste sentido, nada mais justo que os alunos da EJA estudem em uma concepção de matemática (e por que não dizer educacional?) que favoreça as culturas; valorize a diversidade; compreenda as respostas dadas pelos diversos grupos sociais como conhecimento; que se oriente em favor do direito à educação e qualidade de vida para todos.

Esta perspectiva comunica com os princípios trazidos pela Etnomatemática<sup>3</sup> e as concepções de sujeito trazidas por Freire. Essa vertente da Educação Matemática proposta por D'Ambrosio (2005), aqui compartilhada, tal como ressalta o autor, não está exclusivamente voltada para utilização na matemática, pois possui conceitualmente uma abrangência muito maior.

---

3 A Etnomatemática surge na década de 1960, sob influência do pensamento de Paulo Freire e está diretamente ligado aos movimentos populares que, à época, aconteciam na África e América Latina. O termo "Etnomatemática" foi criado pelo brasileiro Ubiratan D'Ambrosio, reconhecido internacionalmente por suas contribuições para a Educação Matemática (KNIJNIK, 2003).

Na verdade, diferentemente do que sugere o nome, Etnomatemática não é apenas o estudo de “matemáticas das diversas etnias”. Criei essa palavra para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (*ticas*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (*matema*) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etnos*) (D’AMBROSIO, 2005, p. 113-114).

Nesta concepção não cabem práticas em que os saberes precisam ser “repassados” para os alunos. Ao contrário, espera-se uma postura comprometida com aqueles alunos (detentores de saberes) em que se estabeleça o diálogo na busca por conhecer e construir novos conhecimentos. Diálogo paradigmaticamente encontrado em Freire, respeitando os sujeitos como iguais e como detentores de conhecimentos. Ideia a ser construída, pois na condição de opressão, histórica e social, em que estão imersos os homens, haverá dificuldade de se perceberem como produtores de conhecimentos (FREIRE, 1987).

No entanto, vincular o ensino, as aprendizagens e os conteúdos matemáticos aos problemas reais enfrentados pelos alunos da EJA, fazendo emergir as respostas socioculturais dadas pelos diversos grupos para os problemas do dia-a-dia, como interessa à Etnomatemática, parece assustar aqueles que compreendem que se os alunos não tiverem acesso a alguns conteúdos escolares instituídos, pode significar negação ao direito de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, assim, perpetuar a condição de exclusão. Neste sentido, caberia a pergunta: quem, afinal, determinou qual conhecimento, conteúdo e forma de ensinar eram válidos?

Scandiuzzi (2005) relata a história ocorrida em Minas Gerais, nos anos de 1972, quando a medida do prato teve o uso proibido, por força de lei, e substituído pela lata de litro. A proibição do uso do prato foi justificada sob a alegação de adulteração praticada por feirantes. A autora destaca que a troca não impediu que latas e balanças fossem adulteradas. Mesmo assim, a medida fora imposta como universal e válida, mesmo com certa resistência, estabeleceu-se como conhecimento legítimo e hegemônico.

D’Ambrosio (1996, p. 115) fala em uma “matemática dominante”, reforçando a ideia anteriormente exposta e destaca:

Cabe, portanto, referir-nos a uma ‘matemática dominante’, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas vezes utilizado como instrumento de dominação. Essa matemática e os que a dominam apresentam-se com postura de superioridade, com o poder de deslocar e mesmo eliminar a ‘matemática do dia-a-dia’.

Essa “matemática dominante” é reiteradamente difundida nas escolas como a única e verdadeira forma de se pensar matematicamente. Quando muito, as formas próprias e diferentes de produzir soluções matemáticas são trazidas para sala de aula como ponto de partida para o

desenvolvimento dos conhecimentos “matemáticos dominantes” ou são tratadas como senso comum, portanto, sem reconhecimento enquanto saber produzido.

Entre nós, ainda nos dias atuais, é comum escutar que este ou aquele conhecimento somente é válido se for “comprovado cientificamente” – e não somente na matemática. Normalmente, os conhecimentos forjados pelos diversos grupos periféricos ficam relegados à marginalidade. São, portanto, esses conhecimentos invisibilizados pela ciência dominante que passam a ser o objeto de estudo da Etnomatemática que buscará compreender o ciclo de produção desses conhecimentos, desde a geração, organização intelectual, social e posterior difusão (D’AMBROSIO, 2002).

Knijnik (2003) sugere que os saberes populares (aqueles produzidos pelas comunidades) sejam articulados com os saberes que a autora chama de acadêmicos (hegemônicos, legitimados e difundidos nas escolas). A ideia é que não haja polos excludentes e dicotômicos, mas convergentes e integradores, quem sabe fundindo-se na construção de novos conhecimentos. Afinal, destaca D’Ambrosio (2002), as formas de saber e fazer de um determinado grupo social sofrem influência ao entrarem em contato com as formas de fazer e saber de outro grupo e vice-versa.

É possível que não seja preciso optar entre polos excludentes, conforme nos apontou Knijnik (2003), entre a matemática acadêmica e aquela produzida pelos diferentes grupos sociais. O convívio com essas duas formas de conhecimento é a aposta da Etnomatemática construída pela autora. Não seria necessário, então, falar em preparação para o vestibular e a prática de estudos de conteúdos dissociados da vida dos sujeitos reais que frequentam as turmas de EJA – que são completamente diferentes dos sujeitos das classes sociais economicamente mais favorecidas que dedicam todo o seu tempo para os estudos sem, na maioria das vezes, preocuparem-se com o sustento.

Os conteúdos definidos nos currículos escolares, portanto, conhecimentos hegemônicos, foram definidos por quem, para quem e para quê? Já sabemos que esses são conhecimentos dominantes e que se impõem como verdadeiros e únicos. Acessar esses conhecimentos poderia até empoderar os sujeitos excluídos socialmente. Porém, acessá-los, como tem sido feito nas escolas atualmente e dadas às condições materiais, postas, traz apenas uma falsa ideia de inclusão que “cumpre” um programa e que de fato não impacta na vida desses sujeitos. O modelo de escola da elite (com seus conteúdos e formas), de fato, não atende as necessidades dos jovens e adultos reais das classes trabalhadoras que trazem consigo a lembrança diuturna da sobrevivência.

Os jovens e adultos trabalhadores que estudam enquanto cuidam da sobrevivência parecem ter interesses gerais (ou circunstanciais) diferentes dos demais que não vivem essa mesma situação social de exclusão. Neste sentido, Freire (1987, p. 17) aponta para uma Pedagogia em que estas

exclusões e suas causas passem a ser “objeto de reflexão dos oprimidos”; em que haja Luta por Libertação dos homens (sua mesma e dos outros), Luta “forjada com ele [o homem] e não para ele” (FREIRE, 1987, p. 22); Libertação que acontece através do diálogo, amor e ação, afinal, nenhuma realidade se transforma sozinha.

## Considerações finais

Perguntar quais conteúdos e qual matemática implica responder para quais sujeitos e para qual sociedade. Se para a competitividade e as transformações individuais, formemos para os vestibulares e o mercado. Se, por outro lado, pretendemos a (trans) formação de sujeitos capazes de transformar o seu lugar coletivamente, tornando-o, não sem conflitos, num lugar onde as diferenças sejam respeitadas; onde tudo o que existe não se resume a TER; onde os homens libertos assumam sua vocação ontológica de Ser Mais (FREIRE, 1987), pensaremos uma educação que articule os saberes produzidos e reconhecidos por diferentes grupos sociais àqueles reproduzidos nas escolas, portanto, hegemônicos.

Dada à complexidade dessas temáticas parece-nos legítimo que essas discussões sejam travadas durante a Formação Inicial dos professores de matemática, a saber: na própria Universidade e a partir dela. Mas, até quando continuaremos vivendo essas contradições e dilemas a respeito dos conteúdos e formas de ensinar a matemática? Talvez as dúvidas sobre quais os conteúdos e qual (is) matemática (s) para a EJA nos persigam por mais tempo. Essas interrogações são, porém, naturais num contexto onde o paradigma das ciências e das verdades somente ditas por ela ainda esteja vigente e imperando, mesmo que conflituosamente convivendo com outros paradigmas emergentes, tal como aquele preconizado pela Etnomatemática.

## Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Portal da Legislação**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 04 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. **Portal da Legislação**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION - BBC. **Por que 3x5 não é igual a 5x3: uma simples conta que está dividindo a internet**. Brasil: 06 de novembro de 2015. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151105\\_matematica\\_eua\\_mdb?ocid=socialflow\\_facebook](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/11/151105_matematica_eua_mdb?ocid=socialflow_facebook)>. Acesso em: 08 mar. 2016.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

- \_\_\_\_\_. Etnomatemática e Educação. **Reflexão e Ação: Revista do Departamento de Educação/UNISC**. Vol. 10, n.1. Jan/Jun 2002. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Sociedade, cultura, matemática e ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V. 31, p. 99-120, Jan/Abr 2005.
- FÁVERO, O. FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- FONSECA, M. C. F. R. Educação matemática e EJA. In: **Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO/MEC. RAAAB, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JESUS, W. P. Teoria do conhecimento e educação matemática: reflexões. **Caderno de física da UEFS**, 03 (02): 61-80, 2005.
- KNIJNIK, G. Currículo, etnomatemática e educação popular: um estudo em um assentamento do Movimento Sem-Terra. **Currículo sem Fronteira**, v.3, n.1, p. 96-110, 2003.
- NASCIMENTO, T. R. A criação das Licenciaturas Curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 340 -346, mar. 2012.
- PASSOS, M. M.; FIDELIS, R.; MORA, R. Aulas de matemática na EJA: o que pensam os professores. **R.B.E.C.T.**, vol. 6, n. 1, jan./abr. 2013.
- SCANDIUZZI, P. P. **História, Etnomatemática e Prática Pedagógica**. Rio Claro-SP: SBHMat, 2005. 53p. (Coleção História da matemática para professores).
- SCHEIBE, L. A formação Pedagógica do Professor Licenciado – Contexto Histórico. **Perspectiva; CED**. Florianópolis. 1(1), 31-45. Ago./dez. 1983.
- SILVEIRA, M. R. A. da. “Matemática é difícil”: Um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos. **Anais da 25ª Reunião anual da ANPED**, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marisarosaniabreusilveirat19.rtf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

Submetido em maio de 2017  
Aprovado em agosto de 2017