

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**MATEMÁTICA**

**ALLAN MENEZES GARCIA**

**JUVENTUDE NA EJA: UM OLHAR SOBRE ADOLESCENTES EM  
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E SEUS SENTIDOS  
ATRIBUIDOS À MATEMÁTICA**

**GOIÂNIA**

**2025**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES**  
**MATEMÁTICA**

**ALLAN MENEZES GARCIA**

**JUVENTUDE NA EJA: UM OLHAR SOBRE ADOLESCENTES EM  
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E SEUS SENTIDOS  
ATRIBUIDOS À MATEMÁTICA**

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para aprovação na disciplina Monografia.  
Orientadora: Profa. Dra. Bianka Carneiro Leandro

**GOIÂNIA**

**2025**

**ALLAN MENEZES GARCIA**

**JUVENTUDE NA EJA: UM OLHAR SOBRE ADOLESCENTES EM  
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E SEUS SENTIDOS  
ATRIBUIDOS À MATEMÁTICA**

Este trabalho foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de graduação em  
Matemática da Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Goiânia, 17 de junho de 2025

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profa. Dra. Bianka Carneiro Leandro  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
**Orientadora**

---

Prof. Dr. Adelino Cândido Pimenta  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
**Banca**

---

Profa. Dra. Vanda Domingos Vieira  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
**Banca**

## DEDICATÓRIA

*“Dedico este trabalho, com todo meu carinho e gratidão, aos meus avós. Foram eles que estiveram ao meu lado em cada passo dessa jornada, me apoiando incondicionalmente, cuidando de mim com amor, ouvindo meus desabafos, financiando minha formação por tanto tempo e, diariamente, me emprestando o carro para que eu pudesse continuar estudando. Sem o apoio de vocês, este sonho não teria sido possível.*

*À minha mãe, por ser minha fortaleza nos momentos mais difíceis. Sua escuta generosa, seus conselhos e sua presença foram fundamentais para que eu conseguisse seguir em frente e concluir este trabalho. Você foi e sempre será uma das principais razões pelas quais eu insisto em não desistir.*

*À minha amiga e colega de turma Vitória, por estar sempre ao meu lado, me incentivando com palavras, apoio e com uma concorrência positiva que me motivou a ser melhor todos os dias. Sua parceria foi uma peça-chave para minha dedicação e crescimento ao longo do curso.*

*À minha irmã mais nova, Anna. Mesmo com seu jeitinho seco e reservado, eu sei que sempre torceu por mim, e isso tem um valor imenso para mim. Saiba que também estarei sempre torcendo por você, em cada passo que decidir trilhar.*

*E, com um carinho especial, às minhas amigas de longa data: Vitória, Maria Eduarda Silva, Maria Eduarda Borges e Laís. Desde os tempos de escola, vocês tornaram minha trajetória mais leve, estiveram comigo nos momentos mais difíceis e foram o ombro amigo em que encontrei conforto quando precisei desabafar e chorar. Sem vocês, talvez eu tivesse desistido. Obrigado por permanecerem ao meu lado até aqui.”*

## RESUMO

Este trabalho investiga a presença de adolescentes entre 14 e 17 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade tradicionalmente voltada para indivíduos com escolarização interrompida na fase adulta. A pesquisa analisa os fatores socioeconômicos que contribuem para o ingresso precoce desses jovens na EJA, suas trajetórias escolares interrompidas e não lineares, e suas percepções sobre a matemática — tanto em sua dimensão prática quanto escolar. A partir de entrevistas semiestruturadas com doze estudantes e fundamentação teórica em autores como Miguel Arroyo, Paulo Freire, José Eustáquio Romão e Maria Clara Di Pierro, além de dados do IBGE, INEP, UNESCO e marcos legais como a LDB, o ECA e o PNE, este estudo busca compreender as vulnerabilidades, os sentidos atribuídos ao conhecimento e os projetos de futuro desses sujeitos. A análise qualitativa evidencia que, apesar das dificuldades enfrentadas, esses adolescentes demonstram expectativas, críticas e estratégias para ressignificar suas experiências educacionais, especialmente diante da disciplina de matemática. A pesquisa contribui para o debate sobre inclusão escolar, juventudes periféricas e o papel da EJA como política pública de acesso à educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias escolares. Matemática.

## **ABSTRACT**

This study investigates the presence of adolescents aged 14 to 17 in Youth and Adult Education (EJA), a modality traditionally designed for individuals who interrupted their education in adulthood. The research analyzes the socioeconomic factors that lead these youths to early enrollment in EJA, their disrupted and non-linear school trajectories, and their perceptions of mathematics—both in its practical and academic dimensions. Based on semi-structured interviews with twelve students and supported by theoretical contributions from Miguel Arroyo, Paulo Freire, José Eustáquio Romão, and Maria Clara Di Pierro, as well as data from IBGE, INEP, UNESCO, and legal frameworks such as the LDB, ECA, and PNE, this study seeks to understand the vulnerabilities, meanings attributed to knowledge, and future projects of these subjects. The qualitative analysis reveals that, despite the challenges they face, these adolescents express expectations, criticisms, and strategies to resignify their educational experiences, especially regarding mathematics. This research contributes to the discussion on school inclusion, peripheral youth, and the role of EJA as a public education policy.

**Keywords:** Youth and Adult Education. School trajectories. Mathematics.

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....                                                 | 8  |
| 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTOS E FUNDAMENTOS .....     | 10 |
| 2.1. Histórico da EJA no Brasil .....                              | 10 |
| 2.2. Perfil dos estudantes da EJA no Brasil .....                  | 12 |
| 2.3. A presença de adolescentes na EJA: exceção ou realidade?..... | 14 |
| 3. DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA.....                                    | 16 |
| 3.1. Trabalho por necessidade familiar .....                       | 16 |
| 3.2. Trabalho por independência financeira e experiência .....     | 17 |
| 3.3. Trabalho imposto por terceiros .....                          | 19 |
| 3.4. Ausência de trabalho, mas rotina adulta .....                 | 20 |
| 4. ESCOLARIDADE E RALAÇÃO COM A EJA.....                           | 23 |
| 4.1. Rupturas escolares e trajetórias não lineares .....           | 23 |
| 4.2. Escolha da EJA: urgências, conveniência ou estratégia?.....   | 24 |
| 4.3. Percepções sobre a qualidade do ensino na EJA .....           | 26 |
| 4.4. Convivência com estudantes mais velhos.....                   | 27 |
| 5. PERCEPÇÃO DA MATEMÁTICA .....                                   | 30 |
| 5.1. Matemática útil .....                                         | 30 |
| 5.2. Matemática escolar .....                                      | 31 |
| 5.3. Duas matemáticas?.....                                        | 33 |
| 5.4. Desempenho e autoimagem .....                                 | 35 |
| 6. CONCLUSÃO.....                                                  | 37 |
| 7. ANEXOS .....                                                    | 39 |
| 8. REFERÊNCIAS .....                                               | 70 |

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, sempre esteve relacionada a um cenário marcado por desigualdades estruturais. Seu objetivo é oferecer uma segunda chance para quem foi excluído do sistema de ensino tradicional por diferentes razões. Com o passar do tempo, a EJA passou a desempenhar um papel fundamental na democratização do acesso à educação mesmo que de maneira descontínua. No entanto, nas últimas décadas, temos observado um movimento que vai contra os ideais políticos e pedagógicos da EJA: o aumento do número de adolescentes entre 14 e 17 anos nessa modalidade de ensino. Essa realidade é preocupante pois, originalmente, a EJA era destinada a pessoas com mais de 18 anos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Esse crescimento escancara as diversas dificuldades enfrentadas por esses jovens ao longo de suas trajetórias escolares. Muitos tiveram que abandonar a escola regular devido a dificuldades econômicas, responsabilidades familiares, trabalho precoce ou até mesmo por se sentirem desmotivados em ambientes pouco acolhedores. Outros escolhem a EJA como uma estratégia para finalizar o ensino médio mais rapidamente, equilibrar a vida do trabalho com os estudos ou cuidar da saúde mental. Percebe-se, portanto, que por mais que ainda sejam adolescentes, esses estudantes vivem realidades que muitas vezes se assemelham às adultas.

Este trabalho tem como objetivo analisar os fatores socioeconômicos, escolares e individuais que levam alguns adolescentes a ingressar precocemente na EJA. Além disso, busca entender como esses jovens percebem a matemática dentro e fora do ambiente escolar. Para isso, foram investigados os motivos e os contextos que levam à entrada desses estudantes na EJA; os abandonos escolares vividos por eles; suas opiniões e percepções sobre o ensino e o aprendizado da matemática; além de suas expectativas em relação à educação e ao futuro.

A abordagem metodológica adotada é qualitativa, com foco em entrevistas realizadas com estudantes adolescentes matriculados no CEJA Universitário (Centro de Ensino de Jovens e Adultos). A análise dos dados foi fundamentada nas contribuições teóricas de Miguel Arroyo (sobre juventudes e desigualdades educacionais), Paulo Freire (que propõe uma pedagogia crítica voltada à liberdade), José Eustáquio Romão (sobre inclusão e políticas públicas) e Maria Clara Di Pierro (especialista em estudos sobre EJA e democratização do ensino). Além disso, os dados também dialogam com informações do IBGE, INEP e

UNESCO, assim como com legislações como a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Foi apresentado uma visão geral da EJA no Brasil, incluindo seu processo histórico de construção e evolução, o perfil dos estudantes e o debate sobre a presença de adolescentes nesse espaço. Também aprofundamos a dimensão socioeconômica, com base nos relatos dos entrevistados, dividindo-os de acordo com os motivos que os levaram ao mundo do trabalho: necessidade familiar, desejo de autonomia, imposições externas.

Analizamos ainda a relação desses jovens com a escola, destacando suas trajetórias marcadas por interrupções; as razões que motivaram sua entrada na EJA e suas percepções sobre a qualidade do ensino. Também abordamos suas experiências convivendo com pessoas mais velhas e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Em relação à matemática, discutimos como esses estudantes percebem sua aplicabilidade no dia a dia, as diferenças entre a matemática escolar e aquela usada na vida cotidiana e como avaliam seu próprio desempenho na disciplina. Por fim, refletimos sobre possíveis caminhos para valorizar esses estudantes e melhorar as políticas públicas voltadas à EJA.

Este estudo busca contribuir para uma compreensão mais ampla desse fenômeno educacional atual que revela não apenas a diversidade dos jovens dentro de uma mesma instituição, mas também os desafios enfrentados pela educação pública em garantir o direito à escolarização com qualidade, acolhimento e equidade.

## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTOS E FUNDAMENTOS**

### **2.1. Histórico da EJA no Brasil**

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por movimentos sociais, lutas de classe e por pessoas que foram excluídas do direito à escolarização. Desde o período imperial até os dias de hoje, a construção da educação para adultos e jovens aconteceu de forma bastante descontínua, muitas vezes relacionada a políticas pontuais contra o analfabetismo em momentos específicos. Essas ações, muitas vezes, tinham o objetivo de maquiar realidades ou promover interesses de governos, sem uma continuidade verdadeira.

Nas décadas de 1940 e 1950, a EJA começou a chamar mais atenção com campanhas nacionais, como a "Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos" (CEAA), lançada em 1947. No entanto, esses projetos tinham um caráter assistencialista e não estavam integrados a uma política educacional contínua. Foi só na década de 1960 que houve um avanço importante, especialmente com a atuação de Paulo Freire, que propôs uma alfabetização crítica. Freire acreditava que compreender o mundo precede a leitura da palavra e que o processo de alfabetização deveria estar conectado à realidade social do educando (FREIRE, 1987). Para ele, a educação deveria ser uma prática de liberdade, e não uma forma de domesticação, especialmente para os adultos marginalizados pelo sistema.

Com o golpe militar de 1964, os projetos inspirados por Freire foram interrompidos. A EJA passou a ser vista mais como uma ferramenta técnica voltada à formação de mão de obra, deixando de lado sua proposta crítica e popular. Nesse período, a alfabetização passou a ser usada principalmente como instrumento para ingresso em programas de formação profissional, afastando-se do seu potencial transformador.

Somente após a redemocratização, nas décadas de 1980 e 1990, a EJA começou a ser reconhecida como direito social. A Constituição Federal de 1988 e, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabeleceram que essa modalidade deve atender às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade na educação fundamental e média na idade adequada. O artigo 37 da LDB prevê cursos e exames para reconhecimento de competências e saberes, criando espaço para programas como o ENCCEJA e modalidades supletivas presenciais ou a distância.

Maria Clara Di Pierro (2000) destaca que, mesmo com esses avanços legais, a EJA ainda ficou à margem das prioridades do sistema educacional brasileiro. Ela costuma ser tratada como uma "modalidade emergencial", acionada apenas para cumprir metas estatísticas ou do Plano Nacional de Educação (PNE), sem estrutura pedagógica adequada ou financiamento suficiente para sua importância real. Segundo ela, “a EJA tem sido, historicamente, uma política pouco institucionalizada e com pouca continuidade” (DI PIERRO, 2000, p. 15).

Miguel Arroyo (2005) reforça essa crítica ao afirmar que a educação para jovens e adultos nunca foi prioridade efetiva do Estado. Sua existência revela principalmente as falhas do sistema escolar em garantir que todos os alunos permaneçam e tenham sucesso no ensino regular. Para Arroyo, a EJA nasce “como uma dívida social acumulada com sujeitos aos quais a escola não garantiu o direito de ser” (ARROYO, 2005, p. 48).

Nas últimas décadas, as políticas públicas ampliaram o acesso à EJA com programas como o Brasil Alfabetizado, o ProJovem e o EJA Integrado à Educação Profissional. Ainda assim, desafios como a precarização da oferta, rotatividade dos professores, baixos índices de permanência e evasão continuam presentes. Dados do INEP de 2022 mostram que cerca de 3,1 milhões de estudantes estavam matriculados na EJA, um número que vem crescendo especialmente entre adolescentes com menos de 18 anos, indicando uma mudança no perfil tradicional dessa modalidade.

Esse fenômeno também é refletido nos dados do IBGE e do Censo Escolar: muitos jovens entram na EJA justamente porque tiveram suas trajetórias escolares interrompidas por fatores como trabalho precoce, abandono escolar, gravidez na adolescência ou violência. José Eustáquio Romão (2001) aponta que quando esses jovens encontram na EJA um espaço para inclusão, ela demonstra seu potencial; mas também evidencia as falhas do sistema educacional regular em garantir o direito à educação na idade certa.

Organizações internacionais como a UNESCO também têm alertado que a EJA deve ser vista não apenas como uma modalidade voltada ao remanejamento ou recuperação do tempo perdido, mas como uma política estruturante que integra formação acadêmica, desenvolvimento humano e cidadania. Para isso, é preciso superar a ideia da “escola de segunda chance” e valorizar a EJA como um espaço legítimo de aprendizagem, com

currículos adequados às suas características heterogêneas, práticas pedagógicas inclusivas e avaliações compatíveis.

Por tudo isso, entender o percurso histórico da EJA no Brasil é fundamental para reconhecer suas conquistas legais e simbólicas, suas fragilidades estruturais, além dos desafios trazidos pelo aumento cada vez maior de jovens nesse espaço.

A Educação de Jovens e Adultos sempre esteve ligada às desigualdades sociais do país. Seu papel é oferecer uma segunda oportunidade para quem foi excluído do sistema tradicional por diversos motivos. Com o tempo, ela passou a desempenhar um papel importante na democratização do acesso à educação. No entanto, nas últimas décadas temos visto um fenômeno que desafia tanto as orientações legais quanto as pedagógicas: o crescimento do número de adolescentes entre 14 e 17 anos frequentando essa modalidade, originalmente destinada a pessoas com mais de 18 anos, conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996.

Essa realidade surge como resposta às vulnerabilidades enfrentadas por esses jovens ao longo da trajetória escolar. Muitos tiveram que abandonar a escola regular por questões econômicas, responsabilidades familiares precoces ou por se sentirem desmotivados em ambientes pouco acolhedores. Outros veem na EJA uma alternativa rápida para acelerar os estudos, conciliar trabalho ou cuidar da saúde mental. Assim, embora ainda sejam adolescentes, muitos desses estudantes vivem experiências próprias da vida adulta: trabalham cedo demais, cuidam da casa ou tomam decisões importantes antes da idade.

## **2.2. Perfil dos estudantes da EJA no Brasil**

O perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem mudado ao longo do tempo, acompanhando as transformações sociais, econômicas e culturais do país. Tradicionalmente, essa turma era composta por adultos com históricos de evasão escolar e marcados pela exclusão social. No entanto, atualmente, ela revela uma diversidade cada vez maior, tanto em relação à idade quanto ao gênero, raça, condição de trabalho e trajetórias educacionais.

De acordo com os dados mais recentes do Censo Escolar (INEP, 2023), a maior parte dos estudantes da EJA tem entre 25 e 44 anos. Ainda assim, há um número crescente de adolescentes entre 15 e 17 anos, faixa etária que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Lei nº 9.394/1996), deveria estar matriculada no ensino regular. Essa mudança indica que a EJA tem acolhido não só quem ficou fora da escola por bastante tempo, mas também jovens que, por diferentes motivos, não conseguem permanecer na escola comum. Essa realidade desafia os objetivos e a estrutura pedagógica dessa modalidade, que originalmente foi criada para atender adultos trabalhadores com rotinas já consolidadas.

Maria Clara Di Pierro (2006) destaca que a EJA é marcada por sua heterogeneidade. Ela afirma que “é uma clientela diversificada em suas expectativas, necessidades e experiências de vida” (DI PIERRO, 2006, p. 45), o que exige práticas pedagógicas sensíveis às particularidades de cada estudante. Entre os fatores que contribuem para essa diversidade estão o tempo de afastamento da escola, os conhecimentos adquiridos no cotidiano, o vínculo com o mundo do trabalho e os projetos para o futuro.

Miguel Arroyo (2005) reforça que os estudantes da EJA carregam histórias de exclusão que se entrelaçam às suas experiências escolares. Ele aponta que esses sujeitos enfrentam estigmas sociais e educacionais, como o rótulo de “fracassados escolares”, além do desafio de reconstruir sua autoestima em ambientes ainda pouco preparados para valorizá-los. Para Arroyo, a EJA não deve ser vista apenas como um espaço de compensação, mas como um “território de reconstrução da identidade e da dignidade” (ARROYO, 2005, p. 53).

Por outro lado, José Eustáquio Romão (2001) destaca que o perfil dos estudantes da EJA deve ser compreendido à luz das marcas da desigualdade social. Ele propõe interpretar esses dados não apenas na sua dimensão estatística, mas considerando o contexto histórico, econômico e político: são em sua maioria trabalhadores precarizados, negros, moradores das periferias urbanas ou áreas rurais, pessoas que não tiveram acesso à escola no momento adequado devido às exclusões estruturais do sistema.

Além disso, os dados do IBGE (PNAD Contínua, 2022) mostram que muitos estudantes da EJA ingressaram precocemente no mercado de trabalho, o que muitas vezes leva à interrupção dos estudos na adolescência. A presença de jovens entre 14 e 17 anos na modalidade revela não só uma distorção em relação ao público-alvo ideal, mas também uma resposta emergencial às trajetórias escolares fragmentadas. Esses adolescentes representam uma nova face da EJA: estão na idade escolar regular, mas vivem realidades típicas de adultos, com responsabilidades familiares, jornadas de trabalho e rotinas marcadas por vulnerabilidades.

Relatórios da UNESCO (2021) indicam que o Brasil ainda enfrenta desafios para garantir uma EJA que respeite essa diversidade de estudantes e promova a equidade no aprendizado. Muitas vezes deixada em segundo plano nas políticas educacionais, essa modalidade precisa ser repensada a partir da escuta ativa dos estudantes e da construção de um currículo que valorize seus saberes prévios e seus projetos de vida.

Por tudo isso, entender quem são esses estudantes é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e formular políticas públicas mais coerentes. A diversidade presente na EJA exige um olhar atento, sensível às complexidades das histórias de vida desses jovens e adultos

### **2.3. A presença de adolescentes na EJA: exceção ou realidade?**

A legislação permite, de forma excepcional, que estudantes com menos de 18 anos ingressem no ensino médio da EJA e que aqueles com menos de 15 anos entrem no ensino fundamental na modalidade, desde que haja parecer favorável dos sistemas de ensino. No entanto, na prática, temos observado um fluxo crescente de adolescentes procurando essa modalidade por diferentes motivos.

Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) e da PNAD Contínua (IBGE, 2022) mostram que o número de jovens menores de 18 anos matriculados na EJA, principalmente no ensino médio, vem aumentando. Esses adolescentes deixaram de ser uma exceção isolada e passaram a formar um grupo significativo dentro das turmas, especialmente nas regiões periféricas das grandes cidades. Essa tendência levanta questões importantes do ponto de vista pedagógico, político e social: o que leva jovens em idade regular a optarem por uma modalidade originalmente pensada para adultos? Quais condições de vida, trabalho e escolarização favorecem esse deslocamento precoce?

O sociólogo Miguel Arroyo (2005) argumenta que devemos olhar para esses jovens como sujeitos reais, não como “anomalias estatísticas”. A presença deles na EJA denuncia a exclusão estrutural promovida pelo sistema educacional tradicional. Segundo Arroyo, a escola regular muitas vezes não consegue acolher as múltiplas realidades juvenis, e o ingresso precoce na EJA acaba sendo uma forma de “limpeza institucional”, ou seja, uma maneira de afastar da escola comum aqueles que não se encaixam nas lógicas rígidas de avaliação, disciplina e desempenho.

A pesquisadora Maria Clara Di Pierro (2006) reforça essa ideia ao apontar que, embora a EJA tenha sido pensada como uma estratégia para reparar as desigualdades dos adultos, sua adaptação para atender adolescentes desafia sua estrutura pedagógica. Esses jovens vivem condições típicas da vida adulta, como trabalhar, cuidar da família ou enfrentar dificuldades sociais, mas ainda carregam marcas do processo de formação em construção. Por isso, precisam de abordagens específicas que reconheçam sua condição de sujeitos em transição.

José Eustáquio Romão (2001) complementa essa reflexão ao destacar que o ingresso precoce na EJA vai além de uma questão educacional: é um reflexo das desigualdades sociais profundas. Para ele, “o fracasso escolar dos jovens é um fracasso da escola em garantir o direito à educação de forma efetiva” (ROMÃO, 2001, p. 31). Ou seja, muitas vezes a própria estrutura do sistema falha ao impedir que os adolescentes permaneçam na trajetória escolar regular.

Outro aspecto importante é a flexibilidade oferecida pela EJA. Muitos jovens procuram essa modalidade justamente pela possibilidade de concluir o ensino médio em menos tempo, conciliando os estudos com o trabalho ou os cuidados familiares. Essa busca por agilidade pode esconder processos de evasão escolar e precarização da aprendizagem. Como alerta um relatório da UNESCO (2021), há riscos de que a EJA se torne apenas um “atalho institucional”, deixando de ser um espaço verdadeiro de formação cidadã e educacional.

Por tudo isso, a inserção precoce de adolescentes na EJA deve ser relacionada às políticas públicas e às condições materiais desses jovens. Essa realidade revela que o sistema educacional muitas vezes precisa abrir mão da rigidez da legislação para atender às urgências sociais. Esses adolescentes deixam de ser um desvio estatístico para se tornarem parte integrante dessa modalidade, demandando novas estratégias pedagógicas, maior atenção do poder público e o reconhecimento de sua singularidade enquanto sujeitos em formação.

### **3. DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA**

#### **3.1. Trabalho por necessidade familiar**

Uma das razões mais comuns para adolescentes começarem a participar precocemente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a necessidade de ajudar financeiramente a família. Essa realidade, muitas vezes invisível, fica clara nos relatos dos jovens entrevistados nesta pesquisa, mostrando um cenário de vulnerabilidade social e que impõe responsabilidades típicas de adultos.

Por exemplo, o estudante R conta que começou a trabalhar aos 10 anos, ajudando sua mãe na feira para complementar a renda da família. Ele lembra: “Foi por necessidade mesmo. Minha mãe era sozinha, e eu fui ajudando, vendendo fruta, carregando caixa...”. Essa fala revela o peso de uma adultização precoce e da responsabilidade imposta pela pobreza, aspectos que, segundo Miguel Arroyo (2005), “quebram o tempo da infância e o direito à educação plena, jogando o jovem na lógica do mercado e da luta pela sobrevivência”.

Essa dinâmica familiar de sobrevivência reforça o que Paulo Freire (1996) aponta como a necessidade de uma educação libertadora e contextualizada, que reconheça os saberes populares e as experiências vividas pelos jovens. Nesse caso, o trabalho não é apenas uma atividade externa à escola, mas faz parte da construção da identidade e do sentido social do estudante. Porém, a escola tradicional muitas vezes não valoriza essas experiências como legítimas, o que acaba afastando os jovens do ensino regular e levando-os a procurar a EJA. Outro exemplo importante é o da estudante Z, que aos 14 anos começou a trabalhar como secretária em uma imobiliária para ajudar nas despesas de casa. Quando perguntada sobre sua rotina, ela conta:

“Eu saía cedo pra trabalhar, voltava cansada, não dava conta do ensino regular... A EJA foi a única opção viável”.

Essa fala ilustra o que José Eustáquio Romão (2001) chama de “descompasso entre o direito constitucional à educação e a realidade das classes populares”, já que o sistema

escolar atual muitas vezes ignora os múltiplos turnos e tarefas que a juventude empobrecida precisa enfrentar.

Esses exemplos mostram que ingressar na EJA por necessidade familiar não é uma escolha voluntária, mas uma questão de sobrevivência diante de condições difíceis. A lógica aqui é inversa à da escola regular: os estudos são ajustados à rotina do trabalho e não o contrário. Isso reforça a necessidade urgente de políticas públicas que integrem assistência social e educação, para garantir que esses jovens possam acessar e permanecer na escola.

Os relatos também revelam uma forte questão emocional. O estudante R fala que, além do trabalho precoce, enfrentou problemas como dependência química e várias internações. Para ele, estudar na EJA representa uma tentativa de recuperar sua autoestima e conquistar um diploma, não necessariamente como espaço de aprendizagem. Essa situação exemplifica o que Arroyo (2005) chama de “educandos da esperança ferida”: jovens marcados por trajetórias difíceis, que veem na EJA uma chance simbólica de reconstrução pessoal

### **3.2. Trabalho por independência financeira e experiência**

Diferente daqueles casos em que o trabalho surge como uma necessidade familiar, muitos adolescentes da EJA escolhem trabalhar para conquistar independência financeira ou adquirir experiência profissional. Para eles, o trabalho é uma ferramenta de autonomia e preparação para o futuro, mesmo que essa escolha possa gerar algumas tensões com a vida escolar. Um exemplo bem ilustrativo é o Estudante J, de 17 anos, que começou a trabalhar ainda aos 9 anos ajudando a família. Hoje, ele atua como jovem aprendiz em um banco e cursa técnico em Administração. Ele explica que decidiu migrar do ensino regular para a EJA para poder conciliar sua rotina de estudos com o trabalho:

“Saí da escola particular porque não dava mais pra continuar com tudo. Na EJA, consigo terminar mais rápido e continuar no meu curso técnico.”

Esse relato mostra como os adolescentes buscam uma maior flexibilidade na escola, mesmo não estando em uma situação de vulnerabilidade extrema. Segundo Maria Clara Di Pierro (2006), essa estratégia revela o caráter multifuncional da EJA: ela não é apenas um espaço de reparação educacional, mas também uma alternativa viável para quem deseja equilibrar estudo e trabalho num ritmo mais compatível com suas realidades. Outro exemplo

que ilustra bem esse movimento é o estudante L, de 17 anos, que também trabalha como jovem aprendiz e tem o sonho de cursar fisioterapia. Para ele, o trabalho é uma experiência que prepara para o futuro. Ele afirma:

“A EJA foi uma boa escolha pra eu terminar o ensino médio sem parar de trabalhar. Eu quis sair do ensino regular porque não dava mais conta.”

Essa decisão, mesmo voluntária, aponta para uma questão levantada por José Eustáquio Romão (2001): a escola regular, com sua rigidez de tempo e currículo, muitas vezes exclui aqueles que não se encaixam no formato tradicional. O desejo por independência financeira também aparece na fala da estudante A. Apesar de ter começado a trabalhar para ajudar a família, ela afirma:

“Hoje consigo comprar minhas coisas, pagar meu curso. Trabalho pra mim também.”

Esse misto de obrigação e autonomia revela como o trabalho é percebido como um valor cultural e uma conquista pessoal, além de um instrumento de formação da identidade. Contudo, muitas vezes a escola ignora essas aprendizagens informais, desconsiderando o trabalho como uma experiência legítima de formação, uma crítica feita por Miguel Arroyo (2005), ao apontar que a escola ainda enxerga o aluno ideal como aquele dedicado exclusivamente aos estudos.

Além disso, esse desejo por autonomia financeira costuma estar ligado a uma lógica meritocrática bastante presente na juventude contemporânea. Enquanto se orgulham de conquistar uma vaga como jovem aprendiz, esses estudantes também tendem a acreditar que o sucesso depende só do esforço individual, ignorando os obstáculos sociais que dificultam o acesso igualitário à educação. É aí que Paulo Freire (1996) se torna fundamental ao afirmar que a conscientização crítica faz parte do processo educativo. Uma escola realmente democrática precisa problematizar essas estruturas ao invés de apenas se adaptar a elas.

Os jovens que trabalham buscando independência ou experiência nem sempre estão em situação de extrema vulnerabilidade. Para esses estudantes, a EJA acaba sendo a única alternativa para concluir o ensino médio sem abrir mão do trabalho e da vivência profissional. Essa realidade evidencia as limitações do modelo tradicional de escolarização e reforça a

necessidade de propostas mais flexíveis, contextualizadas e integradas à vida desses jovens trabalhadores.

### **3.3. Trabalho imposto por terceiros**

No universo dos estudantes adolescentes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), também encontramos histórias em que o trabalho não é uma opção escolhida por vontade própria, nem uma busca por autonomia. Muitas vezes, essa ocupação é uma imposição vindo de familiares ou adultos responsáveis. Essa pressão costuma acontecer de forma precoce, sem um planejamento de vida claro, e muitas vezes está relacionada a relações de dependência ou subordinação que acompanham esses jovens ao longo do tempo. Um exemplo que ilustra bem essa realidade é o estudante H, de 16 anos. Desde os 12 anos, ele trabalha na empresa de locação de máquinas do padraço. Apesar de falar sobre o trabalho com naturalidade, suas palavras revelam que ele não teve muita escolha:

“Eu comecei a trabalhar porque me botaram lá, né? Todo dia é aquilo, não tem escolha.”

Embora ainda esteja na fase de formação, o estudante relata uma rotina cansativa, um ritmo acelerado e até o uso frequente de maconha como forma de relaxar. Sua presença na EJA não está motivada pelo desejo de aprender, mas pela necessidade de “terminar logo” a escola para abrir seu próprio negócio.

Essas histórias nos levam a refletir sobre as críticas feitas por Miguel Arroyo (2005), que aponta que muitos jovens entram na escola já marcados por relações de opressão e exploração. Para ele, esses jovens são tratados pela sociedade mais como força de trabalho precoce do que como sujeitos de direito. Nesse contexto, a escola muitas vezes não funciona como um espaço de emancipação, mas como um rito burocrático para garantir uma passagem à formalidade.

Da mesma forma, José Eustáquio Romão (2001) reforça que a Educação de Jovens e Adultos precisa valorizar os saberes e experiências desses estudantes, pois muitas vezes o conhecimento transmitido pela escola está distante da realidade deles. No caso desse estudante, por exemplo, a matemática escolar acaba sendo desvalorizada; no entanto, ele reconhece como ela é importante no dia a dia do trabalho e na gestão do seu futuro negócio. Quando a escola ignora essas experiências vividas pelos estudantes, ela reforça a desconexão

entre ensino e realidade, o que acaba tornando o espaço escolar pouco útil para eles. Outro ponto importante é a ausência de um projeto educacional ou acadêmico para o longo prazo nesses casos. Quando questionado sobre planos para o futuro, o estudante afirma que não pretende cursar faculdade:

“Eu vou abrir meu negócio, não preciso de faculdade pra isso.”

Essa fala revela uma cultura marcada por uma visão utilitarista e imediatista do trabalho, muitas vezes reforçada pelo ambiente familiar. Para ele, a escola parece ser apenas uma formalidade necessária para obter um diploma. Como dizia Paulo Freire (1996), uma educação que não dialoga com a realidade dos estudantes acaba sendo opressora e não libertadora.

Além disso, o trabalho precoce imposto por terceiros, embora muitas vezes naturalizado, pode esconder violações de direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8.069/1990). Essa lei prevê a proteção integral da infância e juventude, incluindo o direito à escolarização em condições adequadas. Quando a escola não denuncia ou discute essas violações, ela acaba se tornando cúmplice da exclusão desses jovens.

Portanto, os casos em que o trabalho é imposto por terceiros mostram como a trajetória de muitos adolescentes na EJA é marcada por falta de proteção, silêncio e ausência de escolhas reais. O ingresso precoce nesse tipo de educação não acontece por estratégia ou conveniência. As escolas regulares e a EJA precisam reconhecer esses jovens como pessoas em construção e investir em processos formativos que acolham suas realidades.

### **3.4. Ausência de trabalho, mas rotina adulta**

Nem todos os adolescentes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estão inseridos formalmente no mercado de trabalho. Ainda assim, isso não significa que eles estejam livres das responsabilidades típicas da vida adulta. Muitos deles enfrentam rotinas marcadas por compromissos e pressões que vão além do que é comum na adolescência, como cuidar da saúde mental, ajudar a família, lidar com maternidade precoce ou administrar suas próprias rotinas de forma autônoma. Essas experiências, mesmo sem vínculo empregatício, criam sobrecargas que afetam diretamente sua permanência e desempenho na escola. Um exemplo importante é a estudante B, de 16 anos. Ela conta que não trabalha, mas sua rotina é

intensa e emocionalmente desgastante. Ela já foi internada em um hospital psiquiátrico e, por causa de questões de saúde mental, teve dificuldades para manter o ritmo na escola regular. Para ela, a EJA surge como um “refúgio possível” para retomar os estudos de uma forma mais leve:

“Fui pra EJA porque o colégio normal tava me sufocando, não tava conseguindo dar conta da rotina e da pressão... aqui é mais tranquilo.”

Essa fala mostra que, mesmo sem ter um trabalho formal, muitos adolescentes carregam uma carga emocional e estrutural pesada, dificultando sua vivência plena na escola. Como aponta Miguel Arroyo (2005), as juventudes atuais vivem múltiplas formas de exclusão; não só econômica, mas também simbólica, subjetiva e institucional. A presença desses jovens na EJA, mesmo sem vínculos empregatícios, denuncia a dificuldade do sistema regular de educação em acolher e respeitar os tempos e processos subjetivos de cada um. Outro exemplo é o da estudante A, que atualmente está empregada, mas revela que sua motivação para buscar a EJA veio do desgaste causado por uma rotina escolar rígida e inflexível. Ela explica:

“Escolhi a EJA pra ter mais tempo pra mim, cuidar da minha saúde. Na escola normal era tudo muito corrido, muito pesado.”

Essa decisão demonstra que a vida adulta não se resume ao trabalho produtivo; ela também envolve gerenciar o tempo, as emoções, a saúde e a autonomia. A escola tradicional, ao exigir dedicação exclusiva e desempenho uniforme, muitas vezes exclui simbolicamente quem não se encaixa nesses padrões. Como destaca José Eustáquio Romão (2001), o problema não está no aluno, mas na escola que não reconhece suas diferenças e particularidades.

A situação fica ainda mais complexa quando consideramos que muitos desses jovens vivem em contextos familiares frágeis, lidando com traumas, responsabilidades domésticas e pressões sociais. A ausência do trabalho formal não significa ausência de responsabilidades adultas. Segundo Paulo Freire (1996), é fundamental que a educação dialogue com a experiência de vida dessas pessoas, valorize seus contextos e ofereça um espaço verdadeiro de escuta e transformação.

Para esses adolescentes, a EJA pode representar uma oportunidade de recomeço. Sua estrutura mais flexível e acelerada pode acolhê-los inicialmente, mas ainda precisa de mecanismos de acompanhamento emocional e psicossocial. Como afirma Maria Clara Di Pierro (2006), essa modalidade deve ir além do acesso à escola: ela precisa garantir permanência, pertencimento e uma aprendizagem significativa.

Portanto, o fato de não estar empregado não significa ausência de responsabilidades. Muitos jovens nessa situação vivem rotinas adultas que exigem maturidade, gestão do tempo e enfrentamento de problemas típicos da vida adulta. A EJA deve ir além da simples oferta de conteúdo; deve ser um espaço sensível às experiências desses sujeitos, que embora ainda sejam adolescentes, já enfrentam os desafios do mundo com o peso das urgências da vida.

## **4. ESCOLARIDADE E RALAÇÃO COM A EJA**

### **4.1. Rupturas escolares e trajetórias não lineares**

As histórias escolares dos adolescentes na EJA costumam ser marcadas por interrupções, idas e vindas, mudanças de turno, de escola, de modalidade e até longos períodos afastados. Essas rupturas não são apenas questões individuais, mas resultado de uma combinação complexa de fatores sociais, econômicos, emocionais e estruturais. Por isso, elas desafiam a ideia de uma trajetória escolar linear e contínua. Um exemplo é o estudante R, que relata ter ficado um ano afastado da escola após concluir o 9º ano. Ele voltou só em 2024 para a EJA:

“Precisei parar por causa do trabalho e da pandemia... também não me adaptava bem na escola regular.”

Essa pausa nos estudos e a mudança para a EJA mostram uma trajetória marcada por descontinuidades, que vão além de um simples “atraso escolar”. Na verdade, refletem uma resposta às dificuldades de uma realidade que exige constante adaptação. Como explica Miguel Arroyo (2005), “a história escolar das classes populares é marcada por interrupções e retomadas, revelando uma escola que não foi pensada para os tempos e urgências desses estudantes”. De forma semelhante, Eduardo Gonçalves Camilo, que estudava em uma escola particular, decidiu transferir para a EJA para conseguir conciliar o curso técnico e o trabalho no banco como jovem aprendiz.

“Era muita coisa ao mesmo tempo... sair da escola normal foi o melhor pra mim. Na EJA, consigo terminar mais rápido.”

Essa fala revela como esses jovens visam racionalizar suas vidas escolares, o tempo se torna um recurso escasso que precisa ser bem administrado. A escola tradicional, com seu calendário rígido e ritmo uniforme, muitas vezes não consegue dialogar com as demandas atuais desses estudantes. Como analisa José Eustáquio Romão (2001), as trajetórias

interrompidas desses jovens refletem um sistema educacional que expulsa silenciosamente aqueles que não conseguem acompanhar seu ritmo pré-estabelecido. Outro caso mais profundo é o do estudante R, que relata ter passado por várias internações por dependência química e momentos de afastamento da escola:

“Já fui internado várias vezes... tentei voltar pra escola, mas nunca consegui ficar. Agora tô tentando de novo.”

A trajetória dele é marcada por tentativas frustradas de reinserção escolar. Segundo Paulo Freire (1996), esses fracassos não devem ser vistos como culpa do aluno, mas como falhas do próprio sistema educacional, que muitas vezes não reconhece o sujeito em sua totalidade. Para muitos desses jovens, retornar à escola é mais um ato de resistência do que uma simples reintegração.

Essas trajetórias não lineares são bastante comuns entre os entrevistados e evidenciam a necessidade de uma escola que compreenda o tempo de formação como algo individual, múltiplo e muitas vezes descontínuo. Maria Clara Di Pierro (2006) defende que a EJA precisa deixar de focar na “recuperação do tempo perdido” e valorizar os diferentes caminhos percorridos pelos estudantes. Ao contrário do discurso tradicional que rotula esses jovens como “atrasados”, é fundamental reconhecer que suas escolhas são estratégias de sobrevivência e reorganização diante das dificuldades.

Além disso, as falas desses jovens mostram que essas rupturas não representam desinteresse pela escola. Pelo contrário: são deslocamentos provocados por fatores externos como trabalho, saúde mental, violência ou sobrecarga emocional. São trajetórias marcadas por força e insistência. Por isso, como ressalta Arroyo (2005), é preciso superar a lógica da “escola para todos no mesmo tempo” e construir uma educação que respeite as singularidades de cada estudante.

#### **4.2. Escolha da EJA: urgências, conveniência ou estratégia?**

O ingresso precoce de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos não acontece de forma uniforme. Embora essa modalidade tenha sido pensada principalmente para pessoas acima de 18 anos, as entrevistas revelam que muitos adolescentes têm buscado a EJA por motivos diversos. Entender os sentidos que esses jovens atribuem a essa escolha é fundamental para compreender como a escola pública tem atendido (ou não) às diferentes

demandas da juventude. Nos relatos, fica claro que a urgência muitas vezes motiva essa decisão. Por exemplo, R., que passou por internações devido à dependência química, recorreu à EJA como uma oportunidade mínima de voltar ao sistema educacional:

“Vim só pra terminar logo. A escola nunca me ajudou muito... agora preciso do diploma.”

A fala dele mostra que a decisão por ingressar na EJA não nasce do desejo de valorizar o espaço escolar, mas da necessidade urgente de conquistar um certificado para seguir em frente na vida. Como aponta Miguel Arroyo (2005), esses jovens não são apenas “ex-alunos” ou “infratores” da educação; eles carregam trajetórias marcadas por exclusões sociais e veem na escola uma última esperança. Outros estudantes, como o estudante D, destacam a praticidade como uma motivação importante. Trabalhando desde os 12 anos e assumindo responsabilidades precoces, ele enxerga na EJA uma forma mais rápida de concluir seus estudos:

“Na EJA é mais fácil e mais rápido... o ensino normal não dava mais pra mim.”

Apesar de ser uma solução prática, essa escolha revela uma compreensão limitada do papel da educação, muitas vezes vista apenas como uma questão burocrática. Como explica José Eustáquio Romão (2001), quando a escola é reduzida a um espaço de certificação, ela deixa de cumprir sua função formadora e emancipadora. Assim, optar pela EJA não nega a importância da educação, mas evidencia um descompasso entre o formato tradicional da escola e o tempo social dos estudantes. Por outro lado, há quem utilize a EJA como uma estratégia pessoal de conciliação entre estudos, trabalho e saúde mental. É da estudante Z, que afirma:

“A EJA foi uma escolha pra eu conseguir trabalhar e ainda estudar sem ficar doente de novo.”

Nessa fala, fica evidente a consciência das próprias limitações e o esforço de reorganizar a vida de maneira mais equilibrada. Essa decisão demonstra também a necessidade de a escola reconhecer os estudantes como sujeitos autônomos capazes de fazer escolhas sobre seu percurso. Maria Clara Di Pierro (2006) reforça que a EJA precisa deixar

de ser vista apenas como uma ferramenta “reparadora” e passar a ser valorizada como um espaço legítimo de escolarização, com potencial formativo tão válido quanto o ensino regular.

Outra perspectiva estratégica aparece no relato do estudante K, que usa a EJA como uma ponte para concluir rapidamente o ensino médio e investir na sua carreira profissional:

“Tô na EJA pra acabar logo e me focar no que importa... meu curso e meu emprego.”

#### **4.3. Percepções sobre a qualidade do ensino na EJA**

As opiniões dos adolescentes sobre a qualidade do ensino na EJA são bastante variadas e, às vezes, até contraditórias. Por um lado, eles reconhecem que a EJA oferece um ambiente mais flexível, acolhedor e adaptado às rotinas desses jovens. Por outro, frequentemente apontam que os conteúdos parecem superficiais, que falta profundidade e que os recursos pedagógicos muitas vezes são precários. Essa dualidade mostra tanto a importância da EJA como uma oportunidade de permanência quanto os limites estruturais e pedagógicos que ainda enfrentamos nesse tipo de ensino. Por exemplo, o estudante K comenta:

“O conteúdo aqui é mais fácil, mais tranquilo. Às vezes acho até meio parado.”

A fala dele revela que valoriza a leveza e a praticidade da EJA, mas também demonstra uma certa frustração por sentir que falta estímulo e desafio intelectual. Esse paradoxo fica ainda mais claro na fala de Maria Clara Di Pierro (2006), que explica que a EJA muitas vezes adota uma lógica de “simplificação” do currículo. Em vez de facilitar o acesso ao conhecimento, essa abordagem acaba por desvalorizar o processo de aprendizagem e subestimar as potencialidades dos estudantes. A questão da superficialidade também aparece na fala do estudante D, que reconhece que a EJA “é mais rápida”, mas afirma que o aprendizado “não é completo”:

“Tem coisa que eles só passam por cima. A gente faz a prova e pronto.”

Essa visão denuncia uma lógica de aceleração que, muitas vezes, contamina a EJA, transformando o ensino em uma formalidade burocrática. Como aponta José Eustáquio Romão (2001), a EJA precisa ser mais do que uma resposta técnica à defasagem idade-série, ela deve ser um espaço de reconstrução de saberes, onde a experiência de vida dos estudantes

se conecta com o conhecimento sistematizado. Por outro lado, há estudantes, como a estudante U, que se destacam aspectos positivos do ensino na EJA, especialmente o acolhimento e o ritmo mais acessível:

“Aqui eu consigo acompanhar. Os professores explicam de um jeito que dá pra entender.”

Esse sentimento de pertencimento, mesmo que não esteja diretamente ligado ao conteúdo, é fundamental para a permanência e o engajamento escolar. Como enfatiza Paulo Freire (1996), ensinar exige escuta, paciência e afeto, principalmente com sujeitos que carregam experiências anteriores de fracasso ou rejeição. Assim, a qualidade do ensino vai além do conteúdo ministrado; ela também envolve construir uma relação pedagógica significativa.

Além disso, as percepções sobre a EJA estão bastante ligadas às expectativas dos estudantes em relação ao futuro. Aqueles que desejam fazer vestibular ou cursos técnicos, como estudante Q, demonstram maior preocupação com a profundidade dos conteúdos e com a preparação acadêmica:

“Eu queria que tivesse mais revisão, mais coisa de vestibular. Às vezes parece que só estamos passando de fase.”

Esse comentário revela o desejo de continuar estudando e se preparando para desafios maiores, mas muitas vezes essa expectativa encontra limitações na proposta pedagógica da EJA. Como afirma Miguel Arroyo (2005), é preciso ir além do “ensino mínimo” e investir em uma formação que reconheça os estudantes da EJA como aprendizes legítimos, com direito a um conhecimento mais amplo e aprofundado.

#### **4.4. Convivência com estudantes mais velhos**

A convivência entre adolescentes e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma característica marcante dessa modalidade, trazendo tanto possibilidades de amadurecimento quanto desafios, como desconfortos e obstáculos emocionais ou pedagógicos. A diversidade geracional nas turmas exige um cuidado especial na organização curricular, no planejamento das aulas e, principalmente, na construção de boas relações entre os estudantes.

Para os jovens de 14 a 17 anos, estar ao lado de adultos pode ser uma experiência que estimula o crescimento, mas também pode gerar uma sensação de afastamento ou silêncio, dependendo do momento e do contexto. Entre os entrevistados, essa convivência foi percebida de maneiras diferentes. A estudante U, por exemplo, comenta:

“No começo foi estranho, mas agora acho até bom. Eles têm mais experiência, dá pra aprender com eles.”

Para ela, a presença de adultos na sala não é um obstáculo, mas uma oportunidade de diálogo e aprendizado. Essa visão positiva remete à ideia de educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire (1996), na qual o conhecimento se constrói por meio de relações horizontais entre pessoas com saberes diferentes. Por outro lado, R, outro estudante, demonstra desconforto com essa convivência ao dizer:

“Não me sinto parte. Eles são muito mais velhos, têm outra cabeça. Fico meio na minha.”

Esse sentimento de distância revela uma dificuldade de pertencimento que pode dificultar a participação e o envolvimento com a escola. Como destaca Miguel Arroyo (2005), a juventude em situação de exclusão educacional já carrega marcas de fracasso institucional; estar em um ambiente que não foi criado pensando na sua faixa etária só aumenta esse sentimento de deslocamento. Há também opiniões que misturam aceitação e estranhamento. É o caso do estudante K:

“É diferente, né? Às vezes é até engraçado. Mas eles respeitam, e a gente também respeita.”

Construir vínculos passa pela empatia e pelo respeito mútuo, além do papel ativo dos professores, que precisam reconhecer as diferenças culturais presentes em sala e promover um ambiente acolhedor para todos. Maria Clara Di Pierro (2006) reforça que o professor da EJA deve atuar como mediador dessas diferenças, criando um espaço em que tanto a juventude quanto a maturidade possam coexistir harmoniosamente.

Outro aspecto importante dessa convivência é seu impacto na autoestima dos jovens. Alguns, como o estudante D, veem os adultos como exemplos de que também enfrentaram

dificuldades e conseguiram retomar os estudos, o que pode ser uma grande motivação. Mas quando os jovens se sentem invisibilizados ou percebem-se como “estranhos” em um ambiente predominantemente adulto, isso pode reforçar sentimentos de inadequação. Romão (2001) já alertava sobre o risco de uma EJA “adultocêntrica”, que invisibiliza os jovens e os trata como exceções dentro de um modelo pouco flexível.

Para que essa convivência seja realmente positiva e produtiva, é fundamental repensar currículos e práticas pedagógicas, além de praticar uma escuta ativa dos jovens, algo que Paulo Freire sempre destacou como essencial em qualquer prática educativa realmente transformadora.

## **5. PERCEPÇÃO DA MATEMÁTICA**

### **5.1. Matemática útil**

Quando perguntados sobre sua relação com a matemática, muitos adolescentes entrevistados destacam que essa disciplina é mais relevante quando ligada ao dia a dia e às situações práticas. Para eles, a matemática “útil” é aquela que ajuda a resolver problemas reais, como administrar finanças, calcular troco, planejar compras ou entender contratos de trabalho, ou seja, um conhecimento que seja funcional e aplicável na vida fora da escola. O estudante D resume bem essa percepção ao dizer:

“Eu sei a matemática da vida... uso todo dia na empresa. Mas a da escola... às vezes não entendo.”

Esse contraste entre a matemática do cotidiano e a matemática escolar evidencia uma divisão entre o conhecimento formal e o vivido, algo que Paulo Freire já discutia bastante ao falar da importância de a educação dialogar com a realidade concreta dos estudantes. Quando a escola ignora os saberes do dia a dia dos alunos, ela corre o risco de se tornar algo distante e pouco relevante para suas vidas. Essa mesma ideia aparece na fala do estudante R, que afirma com convicção:

“Pra viver eu sei matemática, o que eu não sei é aquelas coisas que eles ensinam que parecem não servir pra nada.”

A declaração mostra como ele valoriza a matemática como uma ferramenta prática para resolver problemas do cotidiano, relacionada à sobrevivência, ao trabalho informal ou às necessidades imediatas. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2005) destaca que jovens em situação de vulnerabilidade muitas vezes criam uma racionalidade própria, marcada pela urgência do seu dia a dia. Por isso, a escola precisa reconhecer esses saberes “não escolarizados” como legítimos.

A preferência por uma matemática mais prática também está ligada aos contextos socioeconômicos desses jovens. Muitos começaram a trabalhar cedo, como mostra o

levantamento com os 12 entrevistados, e atuam em áreas que exigem cálculos simples, controle de dinheiro, organização de horários ou planejamento de despesas. Segundo o IBGE (2024), mais de 1,1 milhão de adolescentes entre 14 e 17 anos estão envolvidos em atividades laborais no Brasil, muitas vezes em condições informais e precárias, o que demanda conhecimentos matemáticos práticos e diretos.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), no artigo 37, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve oferecer oportunidades educacionais adequadas às características dos alunos, considerando seus interesses, condições de vida e trabalho. Isso significa que o ensino de matemática precisa fazer sentido na realidade deles. Quando esse princípio não é respeitado, como relatam os adolescentes, o ensino acaba ficando desconectado de sua função emancipadora. A estudante Z, que trabalha como secretária, também reforça essa ideia ao dizer:

“Eu uso matemática direto no meu trabalho. Tabela, porcentagem, tempo de aluguel... essas coisas eu aprendi na prática.”

O depoimento dela mostra bem o conceito de matemática útil defendido por Romão (2001), que acredita que a escola deve integrar os saberes adquiridos no mundo do trabalho com os conhecimentos escolares, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Seguindo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê ampliar a oferta de educação de qualidade para jovens e adultos (Meta 8), é fundamental que o ensino de matemática na EJA vá além da memorização de fórmulas e exercícios abstratos. A escola precisa criar ligações entre os conteúdos curriculares e as realidades vividas pelos estudantes, valorizando suas experiências anteriores e ajudando a ampliar seus horizontes.

## **5.2. Matemática escolar**

Quando pensamos na matemática formal, aquela que aprendemos nos livros didáticos, nas lousas e nas provas escolares, os adolescentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) costumam ter sentimentos confusos. Para muitos deles, essa “matemática escolar” parece distante da realidade e, muitas vezes, traz frustrações, lacunas e bloqueios emocionais. Nas conversas deles, dá para perceber uma desconexão entre o que é ensinado e o que eles

percebem como necessário ou relevante para a vida. O estudante Q, por exemplo, reconhece que a matemática é importante para o vestibular, mas comenta:

“Tem muita coisa que é só fórmula, decoreba. A gente não aprende o porquê.”

Essa crítica evidencia uma abordagem ainda bastante tradicional do ensino de matemática, focada na memorização e na resolução mecânica de exercícios. Essa prática vai de encontro ao que a Lei nº 9.394/1996 (LDB) propõe: uma educação voltada ao desenvolvimento integral da pessoa, preparando-a para a cidadania e para o mercado de trabalho. Nesse sentido, ensinar matemática não deveria ser apenas passar conteúdo, mas ajudar a formar indivíduos críticos e autônomos. Outro ponto que mostra essa distância é o depoimento do estudante D:

“O jeito que ensinam é muito rápido. Só dá tempo de anotar e fazer a prova.”

Essa percepção revela uma fragilidade na abordagem pedagógica, algo que Maria Clara Di Pierro (2006) já tinha alertado ao falar sobre a EJA: muitas vezes, o ensino é ajustado apenas no ritmo, sem mudanças na metodologia. Isso prejudica o aprendizado e reforça ciclos de evasão e desinteresse. Para a estudante U, que já passou por rupturas escolares e teve dificuldades com a disciplina antes de entrar na EJA, a experiência trouxe algum alívio, mas não foi suficiente para eliminar seus bloqueios:

“Aqui os professores são mais calmos, mas quando chega na matemática eu travo. Parece que nunca vou entender.”

Esse tipo de fala mostra como o fracasso escolar anterior deixa marcas emocionais. Miguel Arroyo (2005) fala sobre essas marcas como um reflexo do processo de exclusão. Para muitos jovens, a matemática não é só uma matéria; ela simboliza um sentimento de desamparo na escola e um obstáculo emocional.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2023), as taxas de reprovação em matemática continuam altas entre os estudantes da EJA, especialmente entre os mais jovens. Essa estatística reforça os relatos desses estudantes e aponta para a importância de repensar as práticas pedagógicas na área. Segundo Romão (2001), a Educação de Jovens e Adultos deve partir da realidade do aluno, construindo conhecimentos com base em suas experiências de

vida, superando a divisão entre “saber escolar” e “saber popular”. Além disso, muitas vezes a matemática escolar é vista como algo fora de contexto. O estudante R resume bem essa ideia ao dizer:

“Eles passam coisas que nem têm a ver com nossa vida. Tipo, equação do segundo grau... onde eu vou usar isso?”

Apesar de parecer uma pergunta simples, ela traz um questionamento profundo sobre o papel social do conteúdo ensinado. Desafia a escola a justificar sua proposta curricular. Segundo os relatórios da UNESCO, a relevância do conteúdo escolar está diretamente ligada à motivação dos estudantes para continuar na escola. Quando eles não conseguem enxergar valor no que aprendem, o processo educativo perde sentido.

Portanto, para os jovens da EJA, a matemática é um campo cheio de tensões. Por um lado, ela carrega o estigma da dificuldade, do fracasso e da exclusão; por outro lado, ainda é vista como necessária para passar de ano ou alcançar objetivos futuros como concursos ou vestibulares. Nesse cenário, cabe ao professor — seguindo as ideias de Paulo Freire (1996) — construir pontes entre o saber técnico e o saber vivido, entre o conteúdo abstrato e o contexto concreto. Assim, a matemática pode se transformar em um espaço de diálogo aberto e de possibilidades de mudança.

### **5.3. Duas matemáticas?**

Durante as entrevistas com os jovens da EJA, ficou claro que eles percebem a matemática de duas formas bastante distintas: uma “matemática da escola”, que eles enxergam como algo abstrato, distante da realidade, difícil e desconectado do cotidiano; e uma “matemática da vida”, que é prática, útil e adquirida por experiência diária. Essa divisão cria uma tensão interna nesses jovens, que se relacionam com o saber matemático de maneira ambivalente, quase como se fosse dividido entre o formal e o funcional. O estudante D diz:

“Na escola eu não entendo direito, mas na empresa eu sei fazer. Sei somar, sei medir, sei dividir o pagamento certinho.”

Essa fala evidencia como esses dois tipos de conhecimento se diferenciam. Paulo Freire (1996) chama esse saber que vem do dia a dia de “saberes de experiência feito”, ou seja, conhecimentos construídos na prática, mesmo que não sejam sistematizados. Quando a

escola ignora esses saberes e foca apenas em uma abordagem técnica, ela reforça a sensação de inadequação dos jovens diante da matemática. A estudante Z reforça essa percepção:

“Na imobiliária eu aprendi mais matemática do que na escola. Porque uso todo dia: porcentagem, tempo, prazos...”

A fala dela confirma a tese de Miguel Arroyo (2005), de que os jovens da classe trabalhadora desenvolvem desde cedo formas autônomas de pensar e resolver problemas, moldadas pelas exigências do cotidiano. No entanto, muitas vezes a escola tradicional desvaloriza essas formas de conhecimento, privilegiando conteúdos desconectados da realidade dos estudantes.

Esse descompasso entre as duas “matemáticas”, a acadêmica e a do dia a dia, revela uma falha na estrutura pedagógica da EJA. Apesar de ela ser destinada a pessoas com trajetórias de vida diferentes, muitas vezes ela reproduz os mesmos moldes do ensino regular. Como aponta Maria Clara Di Pierro (2006), a EJA não deve ser apenas uma aceleração de séries; ela precisa ser uma reinvenção do processo educativo, levando em conta as experiências e necessidades reais dos alunos. O estudante R faz uma crítica direta ao currículo:

“Eles ensinam coisas que a gente nunca vai usar. Eu prefiro estudar em casa o que realmente importa, tipo finanças, essas coisas.”

Essa fala mostra bem a desconexão entre o que é ensinado e o que os jovens desejam aprender. Na EJA, isso é ainda mais sério porque muitos retornam à escola com responsabilidades adultas e esperam que a educação seja prática e útil para suas vidas.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu artigo 37, orienta que o ensino na EJA deve levar em consideração “as características do aluno, seus interesses, condições de vida e trabalho”. Ainda assim, os dados do INEP (2023) e da UNESCO indicam que a evasão é alta entre os jovens que não veem sentido nos conteúdos escolares, especialmente na matemática, por sua simbologia de dificuldade. Quando eles não percebem aplicabilidade ou relevância no que aprendem, acabam se desligando.

Porém, essa dualidade entre a matemática escolar e a do cotidiano não precisa ser um obstáculo permanente. Pelo contrário: ela pode ser o ponto de partida para transformar o jeito de ensinar. Como sugere José Eustáquio Romão (2001), o papel da escola na EJA deve ser integrar os conhecimentos práticos com os formais, valorizando ambos e promovendo uma educação capaz de emancipar esses jovens.

Reconhecer a existência dessas “duas matemáticas” é o primeiro passo para superá-las. É fundamental que os educadores considerem os saberes prévios dos alunos como base para construir novos conhecimentos. Assim, a matemática deixará de ser uma barreira simbólica e passará a ser uma ponte para autonomia e cidadania desses jovens.

#### **5.4. Desempenho e autoimagem**

A relação entre o desempenho em matemática e a autoimagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela questões profundas sobre exclusão educacional e como ela influencia a formação da subjetividade desses sujeitos. Para muitos adolescentes entrevistados, a matemática não é apenas um desafio, mas também um símbolo de fracasso ou sucesso escolar, impactando diretamente sua autoestima e percepção de capacidade. A estudante U ilustra bem essa fragilidade ao dizer:

“Eu já entrei achando que não ia conseguir, porque sempre fui ruim em matemática. Aí, quando erro alguma coisa, já acho que sou burra.”

Esse depoimento mostra claramente o impacto emocional do desempenho acadêmico, além de como a matemática funciona como um termômetro da inteligência percebida, especialmente em escolas tradicionais. Paulo Freire (1996) reforça que a escola precisa romper com uma lógica opressora que rotula e estigmatiza os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica e libertadora que valorize os conhecimentos de cada um. Outro exemplo é o do estudante K. Apesar de conseguir realizar tarefas matemáticas no trabalho como jovem aprendiz, ele confessa:

“Eu sei fazer conta no banco, mas na sala eu travo. Parece que meu cérebro desliga quando vê número.”

Esse sentimento de bloqueio revela que o ambiente escolar ainda não é suficientemente acolhedor ou adaptado às trajetórias variadas e às dificuldades acumuladas

pelos estudantes da EJA. Miguel Arroyo (2005) destaca que o fracasso escolar desses jovens não é individual, mas resultado de um processo social e histórico de exclusão, agravado quando os conteúdos não dialogam com suas experiências concretas. Nessa mesma linha, surge uma autoimagem marcada por insegurança. O estudante R, por exemplo, avalia seu conhecimento matemático na escola com uma nota 4, enquanto atribui um 7 à “matemática da vida”:

“Na escola eu sou ruim, mas na vida eu me viro. Sei vender, sei calcular quanto vou ganhar ou perder.”

Esse contraste evidencia como a escola ainda não consegue validar os saberes informais desses estudantes, gerando sentimentos de inferioridade diante da matemática escolar. José Eustáquio Romão (2001) defende que a Educação de Jovens e Adultos deve utilizar metodologias que reconheçam e partam do repertório prévio dos estudantes, construindo conhecimento junto com eles, e não sobre eles.

Segundo o Censo Escolar de 2023 (INEP), os índices de evasão e reprovação na EJA são significativamente maiores entre os jovens de 14 a 17 anos, justamente aqueles que estão na transição entre o ensino regular e a EJA. Esses dados sugerem que, além das barreiras sociais e econômicas, há obstáculos subjetivos e emocionais que dificultam a permanência e o sucesso escolar, e a matemática costuma estar no centro dessas dificuldades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), junto com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), garante o direito a uma educação de qualidade que respeite o ritmo e a diversidade de cada estudante. No entanto, os relatos mostram que as práticas pedagógicas na matemática da EJA ainda não cumprem totalmente esse princípio. Muitas vezes, reproduzem as mesmas estruturas do ensino tradicional, sem levar em conta o histórico escolar emocional desses adolescentes.

Maria Clara Di Pierro (2006) sugere que a EJA deve ser mais do que uma forma de acelerar o tempo de estudo; ela precisa reconstruir a autoestima e fortalecer a confiança na aprendizagem. Especialmente no ensino da matemática, isso significa criar ambientes onde o erro seja visto como parte natural do processo de aprender, nunca como sinal de fracasso.

## 6. CONCLUSÃO

A presença de adolescentes entre 14 e 17 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela uma realidade complexa e, muitas vezes, invisibilizada pelas políticas públicas e pelas práticas pedagógicas. Este trabalho teve como objetivo entender os fatores que levam esses jovens a ingressar precocemente na EJA, além de explorar suas percepções sobre a matemática, a escola e o próprio percurso de vida. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que a entrada desses estudantes nessa modalidade não acontece por escolha espontânea, mas muitas vezes como resposta a trajetórias interrompidas, vulnerabilidades socioeconômicas e experiências de exclusão educacional.

As entrevistas realizadas mostraram que muitos desses jovens começaram a trabalhar ainda na infância ou adolescência, seja por necessidade da família, desejo de autonomia ou por imposições externas. Em todos os casos, o trabalho impactou diretamente suas experiências escolares, seja levando à evasão do ensino regular ou antecipando uma rotina adulta que muitas vezes dificulta a permanência na escola tradicional. Essas realidades reforçam as ideias de Miguel Arroyo sobre a juventude popular e suas trajetórias não lineares, marcadas pela tensão entre o tempo da escola e o tempo da vida.

No campo da escolarização, ficou claro que a decisão de ingressar na EJA costuma ser motivada por urgência, conveniência ou estratégias particulares, raramente sendo uma escolha ideal. Os estudantes entrevistados expressaram sentimentos ambíguos em relação à qualidade do ensino, à convivência com colegas mais velhos e à efetividade da modalidade em prepará-los para o vestibular ou para o mercado de trabalho. Essas percepções dialogam com as análises de Maria Clara Di Pierro e José Eustáquio Romão, que alertam para o risco de a EJA se tornar uma via rápida de certificação, sem atender plenamente às necessidades formativas desses jovens.

A matemática, foco específico deste estudo, mostrou-se um símbolo importante nesse contexto. De um lado, os entrevistados reconhecem a utilidade da matemática na vida cotidiana, seja no trabalho, na gestão do tempo ou no controle financeiro. De outro lado, eles enfrentam dificuldades e bloqueios em relação à matemática escolar, muitas vezes associada

a experiências traumáticas, falta de compreensão e baixa autoestima. Essa tensão entre a “matemática da vida” e a “matemática da escola” reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas, dialógicas e acolhedoras, como defendia Paulo Freire.

Assim, conclui-se que é urgente repensar o papel da EJA dentro das políticas educacionais, especialmente quando ela se torna um caminho precoce para adolescentes que deveriam estar no ensino regular. A escola precisa reconhecer a diversidade das trajetórias desses jovens e valorizar seus saberes, transformando-se em um espaço de escuta, reinvenção e pertencimento. A matemática não deve ser uma barreira simbólica, mas uma ponte para reconstruir a confiança e fortalecer o projeto de vida desses estudantes.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o debate sobre juventudes e EJA, aumentando a visibilidade desses sujeitos e fortalecendo a luta por uma educação realmente democrática, inclusiva e significativa.

## **7. ANEXOS**

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

Série: 2<sup>o</sup>C

01. Você trabalha?  
☒ Sim  
☐ Não
02. Desde que idade você trabalha? 16 anos
03. Você faz algum curso técnico?  
☒ Sim  
☐ Não
04. Você voltaria para o ensino regular?  
☐ Sim  
☒ Não
05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?  
☒ Sim  
☐ Não
06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?  
☒ Sim  
☐ Não
07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6,5
08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?  
☐ Aprendizado  
☒ Finalizar o ensino médio
09. Você gostaria de fazer algum curso superior?  
☒ Sim  
☐ Não
10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?  
☐ Sim  
☒ Não
11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?  
☐ Sim  
☒ Não
12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?  
☐ Particular  
☒ Pública
13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?  
☒ Sim  
☐ Não

OK

Nome: [REDACTED]

Idade: 17 anos

Série: 2<sup>a</sup> C

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? Desde os 13, e com carteira assinada aos 18

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☒ Sim

☐ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 07

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Rogão

Paciência

Atenção

[assinatura]

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 12

Série: 1-6

01. Você trabalha?

( ) Sim

☒ Não

02. Desde que idade você trabalha? se trabalhar/simplesmente não

03. Você faz algum curso técnico?

☒ Sim

( ) Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☒ Sim

( ) Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

( ) Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

( ) Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6 em 10

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

( ) Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

( ) Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

( ) Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

( ) Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

( ) Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

( ) Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

Série: 3º ano Ens. Médio

OK

01. Você trabalha?

- ☒ Sim  
( ) Não

02. Desde que idade você trabalha? 16 pela regulamentação para aprender

03. Você faz algum curso técnico?

- ( ) Sim  
☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

- ( ) Sim  
☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

- ( ) Sim  
☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

- ☒ Sim (Às vezes)  
( ) Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 7

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

- ☒ Aprendizado  
( ) Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

- ☒ Sim  
( ) Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

- ☒ Sim (de forma insuficiente equivalente por não completar)  
( ) Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

- ( ) Sim

☒ Não sinto que vou ter que estudar e está ficando mais raro e comum

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

- ( ) Particular  
☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

- ☒ Sim (mas não sei falar de forma coerente)  
( ) Não

RACIOCÍNIO LÓGICO

RÁPIDO  
NECESSÁRIO

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 16

Série: 3<sup>o</sup>C

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 16 -

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☐ Sim

☒ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 17 anos

Série: 3<sup>o</sup> C

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 9 anos / 16

03. Você faz algum curso técnico?

☒ Sim

☐ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☒ Sim

☐ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

RACIOCÍNIO  
SUBTRAÇÃO  
ADIÇÃO

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 17 anos

Série: 3<sup>o</sup>

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 14 anos

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

*Apenas Geometria e hipotenusa que me ajudam a usar.*

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6,5

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 16

Série: 10C

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 15

03. Você faz algum curso técnico? 0

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☒ Sim

☐ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 08

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

RACIOCÍNIO

TRISTEZA

APRENDIZADO

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 16

Série: 3<sup>o</sup>

OK

01. Você trabalha?

( ) Sim

☒ Não

02. Desde que idade você trabalha? 17

03. Você faz algum curso técnico?

( ) Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

( ) Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

( ) Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

( ) Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

( ) Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

( ) Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

( ) Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

( ) Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

( ) Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

( ) Não

DIFÍCIL

CHATO

IMPORTANTE

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 16 anos

Série: 1º

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 12 anos

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6/8

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☐ Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☒ Não NÃO

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Dinheiro  
Casa  
Construção

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 16

Série: 2ª C

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 14 -

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☐ Sim

☒ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Desmemoriada

Complexa

Difícil

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 19

Série: 1º

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 10 anos

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☐ Sim

☒ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 4,7

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☐ Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular  $\rightarrow 8^{\circ}$

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim  $\checkmark$

☒ Não

ALGEBRA

MAIS

MENOS

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 17

Série: 3<sup>o</sup> "C"

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 16

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5,5

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☐ Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 18

Série: 1º C

01. Você trabalha?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não
02. Desde que idade você trabalha? 16 anos
03. Você faz algum curso técnico?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não
04. Você voltaria para o ensino regular?  
( ☐ ) Sim  
( ☒ ) Não
05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?  
( ☐ ) Sim  
( ☒ ) Não
06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não
07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 3
08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?  
( ☐ ) Aprendizado  
( ☒ ) Finalizar o ensino médio
09. Você gostaria de fazer algum curso superior?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não
10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não
11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não
12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?  
( ☒ ) Particular  
( ☐ ) Pública
13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?  
( ☒ ) Sim  
( ☐ ) Não

OK

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 18

Série: 10

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? Desde de 08/14

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 3/10

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não X

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim X

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

SALÁRIO  
COMISSÃO  
COMPARAR

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 16

Série: 3<sup>o</sup>C

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 14 -

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 9

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☐ Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☐ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 18

Série: 2º

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 16

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☐ Sim

☒ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 7

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☐ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 17

Série: 3ª G

01. Você trabalha?

( ☒ ) Sim

( ☐ ) Não

02. Desde que idade você trabalha? Desde que comecei a trabalhar - 17

03. Você faz algum curso técnico?

( ☐ ) Sim

( ☒ ) Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

( ☒ ) Sim

( ☐ ) Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

( ☒ ) Sim

( ☐ ) Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

( ☒ ) Sim

( ☐ ) Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 7

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

( ☐ ) Aprendizado

( ☒ ) Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

( ☐ ) Sim

( ☒ ) Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

( ☐ ) Sim

( ☒ ) Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

( ☒ ) Sim

( ☒ ) Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

( ☒ ) Particular

( ☒ ) Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

( ☐ ) Sim

( ☒ ) Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 14

Série: 3.D

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? Desde 8 anos de idade

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 10

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☐ Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

Série: 3ºC

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 16

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 7

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☐ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☐ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 27 anos

Série: 2º C

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 22

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 7

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☐ Sim

☒ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular BOLSA

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

NUMERO  
PROBLEMA

SOLUÇÃO

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 18 anos

Série: 3º ano

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 16 anos

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☒ Sim

☐ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 3

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☐ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 17

Série: 3º

01. Você trabalha?

☐ Sim

☒ Não

02. Desde que idade você trabalha? Não trabalho

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não (talvez)

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 8

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☐ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 17

Série: 1D

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 14

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

NERVOSO  
COMPLICADA  
BOM

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: [REDACTED]

Idade: 17 ANOS

Série: 1ª C

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 16 ANOS

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☒ Sim

☐ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5/10

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 15

Série: 1º D

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 14

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 3

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☐ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

☐ Não

Dor de cabeça  
Cálculo

Paciência

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 18

Série: 1º D

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 11

03. Você faz algum curso técnico?

☐ Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5,5

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☐ Aprendizado

☒ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☐ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 18

Série: 3

OK

01. Você trabalha?

☒ Sim

( ) Não

02. Desde que idade você trabalha? 17

03. Você faz algum curso técnico?

( ) Sim

☒ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

( ) Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

( ) Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

( ) Sim

☒ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5 / 7/8

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

( ) Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

( ) Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

( ) Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

( ) Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular 6<sup>o</sup> - 7<sup>o</sup>

( ) Pública 5<sup>o</sup>

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☒ Sim

( ) Não

CÁLCULO  
REGRAS  
ENGAJAMENTO

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 17

Série: 3

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 15 anos

03. Você faz algum curso técnico?

☒ Sim

☐ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☐ Sim

☒ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☒ Sim

☐ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 6

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☐ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☐ Sim

☒ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☐ Sim

☒ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

Questionário socioeducacional de TCC – Allan – Matemática Licenciatura – PUC Goiás

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: 18

Série: 2ª C

01. Você trabalha?

☒ Sim

☐ Não

02. Desde que idade você trabalha? 14 -

03. Você faz algum curso técnico?

☒ Sim

☐ Não

04. Você voltaria para o ensino regular?

☐ Sim

☒ Não

05. Se você tivesse a opção de apenas estudar e não trabalhar, você gostaria?

☒ Sim

☐ Não

06. Você acredita que o conteúdo de matemática estudado ajuda na sua vida cotidiana e no seu trabalho?

☐ Sim

☒ Não

07. De 0 a 10 como você avalia seu conhecimento de matemática? 5

08. Você está buscando aprendizado ou apenas quer terminar o ensino médio para poder trabalhar?

☒ Aprendizado

☐ Finalizar o ensino médio

09. Você gostaria de fazer algum curso superior?

☒ Sim

☐ Não

10. Você sente que está sendo preparado, dentro da escola, para enfrentar os desafios do mercado de trabalho?

☒ Sim

☐ Não

11. Você sente que está sendo preparado para fazer o ENEM ou algum vestibular?

☒ Sim

☐ Não

12. Seu ensino regular prévio foi em escola particular ou pública?

☒ Particular

☒ Pública

13. Você aceitaria participar de um bate papo/entrevista relacionados a esse tema?

☐ Sim

☒ Não

## 8. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Impasses da escola pública. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. Impasses da escolarização: entre o direito à educação e a pedagogia das ausências. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – LDB. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 2 jun. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE: 2014–2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/planejamentos/pne>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. A EJA e os jovens: a quem serve o modelo supletivo? Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 47–61, abr. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir (org.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: entre o direito e a exclusão. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 376-387, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação e exclusão social. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e os desafios da educação de jovens e adultos. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 89-100, jan./jun. 2012.

UNESCO. O direito à educação: situação mundial e desafios. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 2 jun. 2025.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: inclusão e educação – todos, sem exceção. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 2 jun. 2025

**Termo de autorização de publicação de produção acadêmica**

O(A) \_\_\_\_\_, estudante

do Curso de Matemática Licenciatura, matrícula20211005400136,telefone: 62984814086, e-mail allanmgarcia@gmail.com, na qualidade de

titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei nº 9.610/98 (Lei dos Direitos do autor), autoriza a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) a disponibilizar

o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado

Insuficiência no EJA: um olhar sobre o docente em situação de vulnerabilidade e seus conteúdos atribuídos à matemática

\_, gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, por 5 (cinco) anos, conforme permissões do documento, em meio eletrônico, na rede mundial de computadores, no formato especificado (Texto (PDF); Imagem (GIF ou JPEG); Som (WAVE, MPEG, AIFF, SNS); Vídeo (MPEG, MWV, AVI, QT); outros, específicos da área; para fins de leitura e/ou impressão pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada nos cursos de graduação da PUC Goiás.

Goiânia, 26 de junho de 2025.

Assinatura do(s): autor(es):

Allan M. Garcia

Nome completo do autor:

Allan Menegem Garcia

Assinatura do professor- orientador:

\_\_\_\_\_  
Nome completo do professor-orientador: