



X ENCONTRO MINEIRO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Diálogo e Alteridade: a potência da horizontalidade entre escola e
universidade

Montes Claros – Minas Gerais
Outubro/novembro de 2024
COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

REFLEXÕES HISTORIOGRÁFICAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM UM CURSO DE SUPLÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE BETIM (MG)

Ana Rafaela Correia Ferreira¹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o ensino de Matemática em um curso de suplência voltado para jovens, adultos e idosos na rede pública municipal de Betim (MG), realizado entre 1995 e 1999. A pesquisa, conduzida com base na metodologia da História Oral, envolveu entrevistas com 17 pessoas, incluindo professores, pedagogos e coordenadores, com o objetivo de explorar suas percepções e estratégias pedagógicas dentro do contexto do curso. Embora o curso de suplência tenha sido implementado de forma experimental em apenas quatro escolas da rede, as entrevistas destacam um esforço significativo para reavaliar e aprimorar a organização administrativa e pedagógica da modalidade de ensino. A pesquisa identificou a metodologia de projetos e a organização das aulas em grupos áulicos como práticas pedagógicas predominantes no ensino de Matemática. Essas abordagens evidenciam a preocupação dos envolvidos com a adaptação às necessidades educacionais específicas dos estudantes jovens, adultos e idosos durante esse período, buscando uma educação mais ajustada ao perfil dos alunos atendidos e uma melhor formação para os profissionais que trabalhavam com esses estudantes.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. História Oral.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma parte de uma pesquisa (Ferreira, 2016) que visa analisar as representações sobre o ensino de Matemática em cursos destinados a jovens, adultos e idosos dos anos finais do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de (RME) Betim - MG, durante o período de 1995 a 1999, sob a vigência do “Projeto Suplência”. Este projeto foi o primeiro a se dedicar especificamente a essa faixa etária. Utilizamos como base entrevistas realizadas

¹ Doutora em Educação. Professora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico e do Mestrado em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). anarafaelacorreia@gmail.com

com 17 participantes, incluindo professores, pedagogos e ex-coordenadores da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA). O objetivo deste estudo foi identificar as percepções, conceitos e crenças desses profissionais sobre o curso de suplência, além de destacar algumas das estratégias pedagógicas mencionadas por eles.

Algumas das questões que orientam nossa investigação incluem: Como a Matemática era incorporada como disciplina nos cursos de suplência? Qual era o papel dos professores de Matemática nesses cursos? Quais práticas pedagógicas eram empregadas? Nosso objetivo é compreender a forma como a Matemática se integrava como uma matéria escolar nos cursos de suplência oferecidos RME de Betim, e como essa integração influenciava o ensino e a aprendizagem.

Utilizamos a História Oral como referência teórico-metodológica para nossa análise. Essa abordagem possibilita "investigar o dito, o não dito e, muitas vezes, de tangenciar o indizível e seus motivos; e, por conseguinte, de pesquisar os regimes de verdade que cada uma das versões registradas cria e dá validade" (Garnica, 2010, p. 34). A História Oral nos oferece uma perspectiva das experiências e práticas dos envolvidos, permitindo-nos captar as percepções e as realidades subjacentes que podem não estar imediatamente evidentes nas fontes documentais. Isso nos permite obter uma visão mais ampla do fenômeno investigado.

Com este trabalho, buscamos contribuir para a História da Educação Matemática ao investigar um tema pouco explorado, especialmente em Minas Gerais e na cidade de Betim. Nosso objetivo é estimular reflexões e ações que visem a melhorar qualitativamente as práticas escolares e a formação matemática dos profissionais envolvidos. Além disso, pretendemos refletir sobre a "formação dos estudantes, comunidade social em função da qual essas práticas, em última instância, se constituem e se transformam" (Miguel; Miorim, 2005, p. 12). Esperamos que nossa pesquisa amplie o entendimento histórico sobre o tema e contribua para melhorias nas práticas educacionais e na formação matemática na EJA.

HISTÓRIA ORAL: REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

A História Oral é um método de pesquisa que privilegia a "realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo" (Alberti, 2004, p. 18). Além de criar fontes a partir da oralidade, os pressupostos que adotamos também elucidam "porque construí-las e como valer-se delas. Indicam, ainda, questões geradoras de pesquisa e abordagens de análise" (Garnica; Souza, 2012, p. 97).

Optamos pela História Oral como metodologia para o desenvolvimento deste estudo, reconhecendo sua importância como uma "abordagem qualitativa de pesquisa que vincula oralidade e memória" (Garnica, 2005, p. 2). Esta escolha é fundamentada na ampla aplicação da História Oral em pesquisas sobre História da Educação Matemática, conforme evidenciado por Garnica (2010). Através dessa metodologia, buscamos acessar e compreender as experiências e memórias dos indivíduos envolvidos, proporcionando uma outra visão, a partir daqueles que vivenciaram os acontecimentos, sobre o contexto educacional e suas transformações.

Entrevistamos 17 profissionais que trabalharam ou coordenaram cursos para jovens, adultos e idosos na RME de Betim entre 1988 e 2007. Esse grupo inclui onze professores de Matemática, quatro pedagogos, três ex-coordenadores e uma professora de Ciências. No trabalho, destacamos as contribuições dos professores Fátima Maria Simões Magalhães, Luiz Carlos da Cunha, Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes, Danilo José de Souza e Lázaro Mariano Alves. Entre os pedagogos, apresentamos as narrativas de Mônica Raquel de Azevedo, Eliana Maria Batista Lima e Maria do Carmo Amaral Gomes da Mata (Carminha), que também atuou como coordenadora. A seleção dos entrevistados não seguiu um critério pré-estabelecido e não houve preocupação com a representatividade amostral ou estatística. Todas as autorizações para publicação das narrativas foram devidamente concedidas pelos entrevistados.

Os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa envolveram a condução de entrevistas, que foram inicialmente transcritas. Posteriormente, essas transcrições foram transformadas em textualizações, que são versões editadas das entrevistas. De maneira simplificada, as textualizações representam as entrevistas com as marcas da oralidade suavizadas e as falas

agrupadas de acordo com temas específicos. Chamamos essas textualizações de narrativas.

Nessas narrativas, os educadores compartilharam informações sobre si mesmos, suas experiências profissionais, o funcionamento dos cursos destinados a estudantes jovens, adultos e idosos, e suas práticas pedagógicas. Todos os entrevistados consentiram com a divulgação de seus nomes e autorizaram a utilização das gravações, transcrições e textualizações de suas entrevistas.

Nessas narrativas, buscamos depreender, a partir da reconstituição de aspectos das histórias de vida desses sujeitos (Garnica, 2003), suas representações, experiências e vivências, para compreender o contexto educativo da época em que estavam inseridos. Assumimos, portanto, uma “perspectiva cultural”, na qual o sujeito, nas narrativas, “explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (Garnica, 2003, p. 16). Dessa maneira, procuramos captar a complexidade das experiências individuais e o impacto dessas experiências no entendimento do contexto educativo e histórico do ensino de Matemática no curso de suplência, entre 1995 e 1998, na RME de Betim-MG.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE SUPLÊNCIA NA RME DE BETIM

A cidade de Betim, localizada em Minas Gerais, possui 86 anos de existência e se destaca como um polo industrial no estado, sendo a sexta cidade mais populosa. Segundo dados do Censo de 2022, a taxa de analfabetismo na cidade é de 3,62% entre a população com 15 anos ou mais. Atualmente, a RME de Betim conta com 99 escolas de Ensino Fundamental, das quais 15 oferecem ensino noturno na modalidade EJA.

A organização atual da EJA na RME de Betim contempla dois modelos distintos. No modelo “presencial semestral”, o estudante frequenta as aulas e completa cada ano do Ensino Fundamental em um período de seis meses. Já no modelo “presencial não-formal”, o estudante comparece apenas para realizar as provas de certificação, sem a necessidade de assistir às aulas regulares, mas também conclui cada ano em seis meses.

Historicamente, ao analisar documentos do município de Betim, observamos que as primeiras iniciativas pedagógicas voltadas para estudantes jovens, adultos e idosos na RME, especificamente no segundo segmento do Ensino Fundamental (ou, conforme a denominação anterior, ensino de 5ª às 8ª séries), datam de 1995. Nesse ano, foi implantado, em caráter experimental, o "Projeto Suplência". De acordo com depoimentos de nossos colaboradores, até essa época, era oferecido apenas o ensino anual, de caráter regular, e não havia nenhum direcionamento ou projeto educacional específico para estudantes jovens e adultos na RME de Betim.

Segundo Bitencourt (2009), a educação noturna oferecida na RME de Betim a estudantes jovens, adultos e idosos não se configurava como uma modalidade específica de EJA. Dados fornecidos pela pesquisadora indicam que, na época, era oferecido o Ensino Fundamental regular noturno (ou ensino de 1º grau), com uma duração de quatro anos, em 37 escolas da RME.

Essa informação foi confirmada pelo professor Danilo, que atuou no ensino noturno regular entre 1989 e 1994. Ele afirmou que *"no início, quando comecei no terceiro turno, o público do ensino regular era de adolescentes e jovens. Lembro-me de que eu trabalhei com alunos que tinham a minha idade (eu tinha 20 anos na época). Era um trabalho normal. Alguns alunos eram trabalhadores, outros não. Alguns tinham a opção mesmo de estudar à noite, porque estavam procurando emprego, outros não. As turmas funcionavam normalmente, como se fosse o diurno, não tinha nenhuma diferença"*.

A pedagoga Carminha relata que o movimento para desenvolver um projeto voltado para o ensino noturno teve início apenas em 1993, durante a gestão de Maria do Carmo Lara, do Partido dos Trabalhadores (PT), que também era professora. Segundo Carminha, *"em 1993, quando a Maria do Carmo assumiu a Prefeitura, ela me convidou para trabalhar na Secretaria de Educação. Lá se discutia sobre tudo, menos sobre ensino noturno. Eu questioneei: 'Ah, não, mas e o ensino noturno? Não vamos falar nada?'. Então, começamos um movimento, nos colocando junto com os professores do ensino noturno. (...) Nessa mesma época, logo que iniciamos esse trabalho, começou uma discussão, em nível nacional, sobre educação escolar de jovens e adultos."*

Naquela época, impulsionados pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que reconheceu o acesso à educação como um direito público subjetivo e a EJA como um direito para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade "apropriada" (Cury, 2007), começou-se a discutir nas redes de ensino a oferta de modalidades que atendesse ao público jovem, adulto e idoso. Estudos da área de educação daquela época, como os de Oliveira (1999), Carvalho (1995) e Fonseca (2001), por exemplo, ampliavam as perspectivas sobre os sujeitos que ingressavam nas redes públicas escolares.

Em Betim, Carminha nos conta que até 1993 realmente não havia um projeto específico que levasse em conta as características dos estudantes jovens, adultos e idosos. Os resultados nas escolas da rede que ofereciam o ensino noturno regular eram muito insatisfatórios: *"Era muito comum uma turma de 20 alunos terminar o ano letivo com sete, oito alunos no máximo, sendo que desses, apenas dois ou três eram aprovados. Era desse jeito! Por isso, começamos a trabalhar para tentar reverter esse quadro"*, aponta Carminha.

Com esse panorama, a RME propôs, em caráter experimental e sob a coordenação de Carminha, a implantação do "Projeto Suplência", que foi inicialmente oferecido em quatro escolas. Carminha explica que a adesão das escolas era voluntária e que, somente após algum tempo, o projeto foi estendido para toda a rede. O projeto visava melhorar a taxa de aprovação e adequar o ensino às necessidades dos alunos idosos, adultos e jovens, buscando proporcionar uma abordagem mais inclusiva.

Para implantar o curso experimental do "Projeto Suplência", os professores das quatro escolas participantes se reuniam fora do horário regular de aula para planejar as atividades e os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes. Essas reuniões também incluíam estudos sobre o perfil dos estudantes jovens, adultos e idosos e a participação em formações específicas sobre a educação para esse público. A professora Silvana, que lecionava Matemática em uma das escolas, descreve como eram realizadas essas formações: *"Fazíamos isso em um dia de estudo. Na terça-feira a gente ficava a tarde toda estudando e, à noite, ia normalmente para a sala de aula. Nós tínhamos o nosso período de projeto e nos encontrávamos com o grupo todo da suplência."*

Os encontros de formação incluíam profissionais de todas as escolas participantes do projeto. Esses encontros se tornaram uma oportunidade para compartilhar experiências e práticas entre os educadores, o que contribuiu para o aprimoramento das estratégias pedagógicas e a integração dos métodos desenvolvidos. Essa colaboração e troca de conhecimentos foram importantes, segundo os entrevistados, para ajustar o projeto às necessidades dos alunos e garantir uma implementação posterior do curso em toda a rede.

Esses encontros eram remunerados, conforme afirmou Mônica: "*Esses encontros eram feitos com professores de todas as áreas e nós recebíamos para isso. Por ser fora do horário de trabalho e como tinha aula todos os dias, nós recebíamos por fora.*" A pedagoga Eliana também destacou que o incentivo financeiro desempenhava um papel crucial na viabilização dessas reuniões de planejamento e formação fora do horário regular: "*Como havia essa possibilidade da hora extra, chamava a atenção do pessoal. Como era uma coisa que eles recebiam para participar, então havia disponibilidade para ser em outro horário, ou até mesmo no sábado.*"

Essa remuneração extra não apenas ajudava a garantir a participação dos professores, mas também facilitava a organização dos encontros em horários alternativos, permitindo uma maior flexibilidade e comprometimento com as atividades do projeto. A compensação financeira foi um fator importante para a adesão e continuidade dessas reuniões, contribuindo significativamente para o sucesso da implementação do projeto.

Em relação às aulas de Matemática, a professora Fátima descreve que adotava a organização da sala em grupos áulicos, destacando que esse método era muito eficaz: "*Trabalhávamos com grupos de quatro alunos e, de acordo com necessidade deles, escolhiam o que queriam estudar.*"

Essa abordagem de organizar a sala em grupos áulicos, conforme investigado por Ferreira (2016), é estudada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA desde a década de 1970. O GEEMPA é uma organização não governamental dedicada à pesquisa e à prática em educação (Grossi, 1994). Tuboiti (2012) realiza um estudo sobre grupos áulicos e afirma que a organização de uma sala de aula nessa abordagem se dá da seguinte maneira:

os alunos votam em três colegas, sendo o primeiro com quem gostariam de aprender, o segundo com quem gostariam de trocar experiências e conhecimentos e o terceiro a quem gostariam de ensinar. Ao definirem os líderes por meio dessa votação, na sequência, um a um vai convidando os demais colegas a pertencerem ao próprio grupo. De acordo com a quantidade de alunos na turma, definem-se quantos grupos haverá (Tuboiti, 2012, p.19).

Fátima, em seu relato, afirma que, para a composição desses grupos áulicos nas aulas de Matemática buscava facilitar a comunicação e a colaboração entre os estudantes, permitindo que trabalhassem juntos em atividades e projetos: *“a gente sempre deixava um ou dois alunos com facilidade maior, junto com um ou dois com mais dificuldade.”* A pedagoga Mônica confirma a abordagem de Fátima ao compartilhar sua experiência na formação dos grupos: *“(...) não separávamos os alunos por dificuldades de aprendizagem; ficavam todos misturados, mesmo com níveis diferentes; alunos bons com ruins e outros mais fracos. Esses grupos dependiam do trabalho e do projeto que estávamos fazendo.”*

Outro ponto convergente que observamos em relação às práticas pedagógicas é que a metodologia principal de trabalho era baseada em projetos. Silvana compartilha um pouco sobre esses projetos e dá exemplos de alguns que eram desenvolvidos: *“A nossa metodologia funcionava bem, pois trabalhávamos através de projetos interdisciplinares. Lembro-me de um projeto que nós fizemos sobre a Amazônia que focou todos os conteúdos. Cada um de nós, cada conteúdo, contribuiu com aquele projeto. E, no final, havia a culminância que acontecia com relatos muito interessantes, em que a família dos alunos ia às apresentações. A gente fazia teatro, e eles vestiam fantasia mesmo. Chegavam lá e faziam as apresentações culturais, danças e comidas típicas, mostrando uma região muito diferente da nossa, com costumes bem distintos. As esposas falavam: ‘Meu marido subir e fazer o que ele fez ali agora, eu nunca imaginei na minha vida!’.”*

A partir da experiência vivenciada por Silvana, podemos perceber como os alunos da EJA se envolviam muito nessas atividades. A metodologia de projetos não só integrou diversas disciplinas, mas também promoveu um engajamento dos alunos e suas famílias, evidenciando, segundo os entrevistados, a potência dessa abordagem para criar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo.

O professor Lázaro também confirma o envolvimento dos alunos, descrevendo alguns dos projetos desenvolvidos pela equipe de professores da qual

fazia parte: *"Nós desenvolvíamos projetos muito bons. Fazíamos desfile de profissões, mas não era algo que acontecia apenas em um dia. Todos trabalhavam o assunto em sala de aula e, depois, combinávamos como seria o desfile. O aluno apresentava sua profissão: 'Na passarela, fulano de tal está representando o Bombeiro, que é isso, é isso...'. Ele explicava as atribuições."* Lázaro também destaca que o teatro era uma atividade frequente: *"Os alunos ajudavam, participavam até da elaboração do roteiro."* Ele conclui, refletindo sobre sua experiência: *"Foi nesse período, por ter uma escola assim, que decidi permanecer na educação; isso é o que nos faz, que nos impulsiona a querer trabalhar."*

Em relação à Matemática, Lázaro destaca seu papel nos projetos, mencionando inicialmente uma percepção limitada: *"No início, eu achava que a Matemática ficava em segundo plano na hora dos projetos, porque quando se encaixava em alguma coisa, servia apenas para coleta de dados e construção de gráficos. Porém, Matemática é muito mais que isso."* Ele explica que, com o tempo, percebeu uma integração mais profunda: *"Quando eu falava da Matemática, o conteúdo conversava com a aula que tinha acabado de acontecer, de Ciências, de História... Os trabalhos eram muito integrados. Na época, a gente não falava em transdisciplinaridade, se falava em interdisciplinaridade, que é muito mais que a trans de hoje. Realmente, tudo era planejado em conjunto."*

A utilização da metodologia de projetos é frequentemente destacada nos discursos educacionais voltados para a EJA. A Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA, por exemplo, indicava que "a organização dos conteúdos que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva de um conhecimento não-compartimentado" (Brasil, 2002, p. 128). Essa perspectiva é também apoiada pelos professores que entrevistamos, que ressaltam a importância de integrar os conteúdos de forma holística e interconectada em suas práticas pedagógicas.

Em geral, os educadores do curso de suplência que entrevistamos avaliam que esse período foi muito produtivo. O professor Lázaro destacou: *"O nosso grupo era tão harmônico e fazia um trabalho tão espetacular, que foi muito divulgado na época. Éramos muito valorizados por isso. Tanto é que, nos anos seguintes, muitos professores que não queriam trabalhar à noite de jeito nenhum, passaram a querer trabalhar na suplência. Isso por causa do trabalho desenvolvido, que era mesmo muito interessante."*

Essa valorização e reconhecimento demonstram o impacto positivo da metodologia aplicada e a qualidade do trabalho realizado durante o período do curso de suplência. A integração dos professores e a inovação nas práticas pedagógicas contribuíram para um ambiente de aprendizagem que atraiu mais profissionais interessados em participar dessa experiência educacional. Esse feedback reforça a importância de práticas colaborativas e metodologias envolventes na EJA, mostrando que o sucesso de um projeto educacional pode inspirar e motivar tanto alunos quanto educadores.

REFLEXÕES FINAIS

Nesta investigação, buscamos compreender como os professores e pedagogos vivenciaram a implantação e os trabalhos no curso de suplência na RME de Betim, curso que funcionou entre 1995 e 1999. As entrevistas nos proporcionaram uma visão mais clara sobre suas percepções quanto ao ensino na EJA, ao ensino de Matemática na EJA e quanto à importância de cursos de formação para os educadores.

Embora a implantação do curso de suplência na RME de Betim em 1995 tenha sido limitada a um número restrito de escolas, as narrativas dos educadores revelam um desejo e um esforço para reavaliar tanto a organização administrativa quanto as práticas pedagógicas voltadas para jovens, adultos e idosos. Apesar de ter iniciado de maneira incipiente, a suplência introduziu um modelo de discussão coletiva das estratégias pedagógicas e contou com o apoio, inclusive financeiro, da secretaria de educação da cidade. Isso resultou em uma proposta valorizada por todos os envolvidos, com os professores destacando o reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Em relação às práticas pedagógicas, os professores destacaram a organização da sala de aula em grupos áulicos e a metodologia de projetos como os principais métodos de trabalho. Relataram como esses projetos eram desenvolvidos e como os alunos, tanto jovens quanto adultos, se envolviam ativamente em sua execução. Observou-se que a Matemática estava integrada de maneira mais abrangente aos projetos, não se limitando apenas à análise de dados, mas contribuindo de forma interligada com as demais disciplinas. Essa integração

permitiu uma aplicação mais significativa dos conceitos matemáticos e reforçou a abordagem interdisciplinar, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada e dinâmica.

Explorar essas concepções é importante para o desenvolvimento de estratégias para a formação de docentes que atuarão com estudantes jovens, adultos e idosos (Ferreira; Correia, 2021 e Ferreira; Oliveira; Mello, 2021). Compreender as percepções dos professores e pedagogos nos permite criar programas de formação que estejam mais alinhados às necessidades e realidades desses alunos. Ao integrar essas informações, podemos aprimorar as práticas pedagógicas e garantir que os educadores estejam melhor preparados para enfrentar os desafios específicos da EJA e do ensino de Matemática na EJA.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro, FGV, 2004.

BITENCOURT, Celeste D. de S. *A noção de competência – na política pública de educação de jovens e adultos da rede municipal de Betim: Avanço e ou retrocesso na formação humana*. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) –Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

CORREIA FERREIRA, A. R.; MACHADO CORREIA, W. Concepções de estudantes da EJA sobre Matemática e sobre o aprender Matemática na escola: *Revista Cocar*, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4762>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série - Introdução*. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO, Dione L. *A interação entre o conhecimento matemático da prática e o escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

CURY, Carlos R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; GREIVE, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 567-584.

FERREIRA, Ana Rafaela C. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Betim (MG), 1988-2007: perspectivas de educadores e professores de matemática. 2016. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

FERREIRA, Ana Rafaela C.; OLIVEIRA, Iandra. R. R.; MELLO, Patrícia G. L. S. Ensino de Matemática na EJA em tempos de pandemia: contribuições para o planejamento a partir das ideias de Paulo Freire. *Pedagogia em Ação*, v. 17, p. 160-175, 2021.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos adultos do ensino Fundamental*. 2001. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

GARNICA, Antonio Vicente M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. In: *Zetetike* (UNICAMP), Campinas, v. 11, n. 19, 2003, p. 09-55.

GARNICA, Antonio Vicente M. A História Oral como um recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. In: *V CIBEM*. Porto (Portugal): Faculdade de Ciências da Universidade do Porto e Associação dos Professores de Matemática, 2005. v. 01. p. 01-12.

GARNICA, Antonio Vicente M. Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática. In: DALBEN, Ângela *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 537-554.

GARNICA, Antonio Vicente M.; SOUZA, Luzia A. de. *Elementos de História da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GROSSI, Esther P. Desconstruir no coração do aprender. *Revista do Geempa*. Porto Alegre, 1994.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 59-73, 1999.

TUBOITI, Nair C. da S. *Grupos áulicos: da organização do cotidiano da sala de aula ao direito à aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2012.