

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E EJA: ESTADO DA ARTE DE PUBLICAÇÕES EM PERIÓDICOS¹

Adriano Vargas Freitas
Unigranrio, SEE do Rio de Janeiro
adrivargas@uol.com.br

Resumo:

Neste artigo apresentamos parte de resultados de pesquisa de Doutorado em Educação Matemática (PUC-SP) que objetivou analisar as produções científicas que apresentassem contribuições da área de Educação Matemática para a compreensão e avanço da EJA. Nosso Estado da Arte investiga as publicações em periódicos constantes da listagem Qualis (CAPES/MEC), na área de Ensino de Ciências e Matemática (2000 a 2010). O estudo nos permitiu o estabelecimento de quatro temas: I) Formação/Atuação do Professor/Alfabetizador; II) Práticas Pedagógicas; III) Currículos, e IV) Avaliação. Dentre os principais resultados destacamos: convergência para a indicação de uma postura mais investigativa, por parte do professor, sobre a produção oral e escrita de seus alunos; adoção de uma maior flexibilização na exigência de padronização na expressão dos procedimentos matemáticos, e ampla defesa de que em EJA não se deve adotar a prescrição prévia de um currículo, desconsiderando as especificidades de seus estudantes.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação de Jovens e Adultos; Estado da Arte.

1. Considerações iniciais

Na intenção de contribuirmos para o enfrentamento dos grandes desafios envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país, ao realizarmos nosso Doutorado em Educação Matemática, optamos por integrar o Grupo de Pesquisa “Desenvolvimento Curricular em Matemática e Formação de Professores” da PUC-SP, e em seu interior o projeto “O currículo de Matemática na EJA: dos intervenientes à prática

¹ Este texto integra a Mesa Redonda “Educação Matemática na Educação de Jovens e Adultos: o que indicam as pesquisas e os documentos curriculares”.

em sala de aula”. A motivação desse projeto emergiu tanto da experiência profissional de seus integrantes, apontando a necessidade de pesquisas que ajudem a melhorar a aprendizagem matemática dos alunos dessa modalidade como também da percepção da importância de aprofundar as pesquisas nessa temática, mapeando produções existentes e identificando possíveis lacunas que orientem a comunidade de educadores matemáticos em suas investigações sobre o tema.

Nessa perspectiva, nosso estudo foi direcionado para apresentar uma visão panorâmica sobre as contribuições que a Educação e a Educação Matemática em especial têm proporcionado a esta modalidade de ensino. Para isto, optamos pela organização de um Estado da Arte envolvendo as produções voltadas para o tema, publicadas no período de 2000 a 2010 em periódicos que constam na Listagem Qualis (CAPES-MEC) na área de Ensino de Ciências e Matemática. Analisamos que nessa escolha acabamos por privilegiar a produção teórica que, por sua natureza, foi legitimada por bancas compostas por especialistas pertencentes aos quadros de avaliadores dos periódicos, e que consideramos representar uma ampla e confiável fonte de dados a respeito do andamento e das conclusões de pesquisas.

Temos em mente que, ao optarmos por apresentar um Estado da Arte de um assunto tão abrangente e rico de significações, abraçamos um ambicioso projeto que sempre apresentará lacunas e omissões, mas que poderá significar o reconhecimento do esforço de muitos pesquisadores e educadores envolvidos em um permanente processo que busca tornar possível a expressão “buscamos uma escola de qualidade para todos”.

Segundo Romanowski e Ens (2006), a importância de pesquisas desenvolvidas no modelo Estado da Arte é especialmente perceptível em nossa contemporaneidade marcada por intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. Elas podem significar importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica e podem apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa e as experiências inovadoras como alternativas para solução de problemas. Tais análises possibilitam o exame das ênfases e tendências aos temas abordados nas pesquisas de uma área, seus principais referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica, as contribuições dessas pesquisas para mudanças e inovações dessas práticas pedagógicas, assim como suas limitações e possíveis conclusões.

Tendo por base tais considerações, após analisarmos cerca de 16000 artigos, selecionamos 135 deles que compuseram quatro temas (HADDAD, 2000) de estudo: I) Formação/Atuação do Professor/Alfabetizador da EJA; II) Práticas Pedagógicas na EJA; III) Currículo da EJA, e IV) Avaliação da EJA. Esses temas constituíram os elementos de organização de nosso metatexto, e a partir deles produzimos as descrições e interpretações que compõem o exercício de expressar nossas compreensões possibilitadas pelas leituras e releituras das produções.

Para a fase de análise dos textos, e posterior construção do metatexto, recorremos à Análise Textual Discursiva (ATD) como forma de compreensão e descrição/interpretação dos temas de análise previamente destacados. A opção pela ATD deve-se a percepção de que, como nos indica Moraes e Galiazzi (2011), suas características propiciam uma pesquisa qualitativa envolvendo análises de textos diversos, e a partir daí uma compreensão dos fenômenos investigados, para em seguida culminarem no desenvolvimento de um metatexto que seja representativo desse movimento. Na ATD os metatextos são considerados como construções do pesquisador/analista com intenso envolvimento de sua parte, em que as descrições/interpretações e teorizações apresentadas como resultados de suas análises se constituem em resultado de um esforço de construção intensa e rigorosa. Sob essa concepção, o metatexto não se constitui em simples montagens, e o pesquisador não pode deixar de assumir-se como autor de seus textos, expressão de algo importante que tenha a dizer sobre o fenômeno que investigou.

2. A EJA em nossos dias

Ao buscarmos visualizar a situação atual da EJA no Brasil, destacamos o Censo Escolar Brasileiro da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, que nos informa que aproximadamente três milhões e seiscentos mil brasileiros encontravam-se no ano de 2010 matriculados em um curso orientado para a EJA na modalidade presencial, oferecida por escolas públicas ou particulares, no ensino fundamental ou médio. Esses estudantes, que correspondem a cerca de 8,6% do total de alunos brasileiros cursando a educação básica, possuem características e necessidades distintas, que os diferenciam dos demais estudantes com idades inferiores a quinze anos, entre elas, o fato de provavelmente já terem tido experiências anteriores com a educação

formal, porém, devido a problemas de diversas ordens foram impelidos a abandonar os estudos em determinado momento de suas vidas.

A princípio tais números podem ser analisados como um sinal de que boas iniciativas estão sendo postas em prática por abarcar um considerável contingente de estudantes. Mas, ao verificarmos os dados provenientes de outras pesquisas, percebemos que ainda estamos distantes da universalização da educação básica, pois de acordo com IBGE (2010), cerca de quatorze milhões de brasileiros são considerados ainda analfabetos, quantidade que nos distanciam bastante do contexto latino americano, pois países como a Argentina e Chile apresentam taxas de analfabetismo consideradas apenas como residuais, próximas de 3% da população (RUMMERT e VENTURA, 2007).

Na busca de diminuir os alarmantes índices brasileiros, os Planos Plurianuais do Governo Federal passaram a incluir a necessidade de criação de novos projetos direcionados a EJA, assim como acompanhamentos e avaliações dos projetos implementados anteriormente, tais como o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos e o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA). A elaboração desses e outros projetos teve como base diversas legislações anteriores que deram especial destaque ao princípio básico de que a educação deve ser estendida a todas as parcelas da sociedade brasileira, com especial atenção àquelas que historicamente foram de alguma forma esquecidas, ou excluídas.

3. Algumas considerações provenientes das análises das produções

Dentre os destaques gerais, a verificação de indicações de peculiaridades relacionadas aos alunos da EJA, tais como um maior comprometimento com sua aprendizagem, visto que procuram, por vontade própria, ou por pressões externas (família, emprego, etc.), a aprendizagem escolar oferecida pelas instituições de ensino. Dessa forma, quase sempre apresentam maiores necessidades de conhecer os motivos pelos quais devem aprender este ou aquele conteúdo, inclusive os relacionados à matemática, área que, muitas vezes, gera receios nesses aprendentes que, ao mesmo tempo, são capazes de fazer resolver problemas diversos em seu cotidiano envolvendo quantificações e cálculos.

Consideramos esta como uma das questões pedagógicas mais instigantes e desafiadoras no processo de ensino e aprendizagem da matemática, o reconhecimento e

valorização dos diferentes procedimentos de resolução que esse aprendente foi desenvolvendo ao longo de sua vida e as possíveis formas de criar elos que relacionem essa matemática “cotidiana” com a aprendizagem das representações numéricas, com os algoritmos e com as formalidades matemáticas trabalhadas na escola.

Para o desenvolvimento de um processo educativo mais eficaz em matemática é recomendada a adoção de uma maior flexibilização, por parte do professor, na exigência de padronização na expressão dos procedimentos matemáticos. Ao mesmo tempo, é bastante recomendável que esse professor adote como postura a atenção investigativa sobre a produção de seus alunos, oral e escrita, incentivando-os a relatar seus conhecimentos anteriores e compará-los criticamente com os que forem sendo desenvolvidos durante as aulas.

Nessa perspectiva, é ressaltado em diversas produções que o processo educativo em EJA na área de matemática não deve estar mais calcado em antigas ideias relacionadas à memorização, ou ainda à acumulação linear do saber, comparadas à “construção de paredes de tijolos”, em que há rígidas hierarquias tomadas como base em um caminho pedagógico organizado do mais fácil para o mais complexo.

Ao moldarmos uma metodologia educacional diferenciada para a EJA é importante tomarmos como base a concepção de que o jovem e o adulto reestruturam seus conhecimentos por meio das atividades que lhes são propostas (BRASIL, 2002) e que, por isso, torna-se imprescindível que os erros matemáticos dos alunos passem a ser interpretados como manifestações desse processo de reestruturação, e não mais como fracassos ou deficiências pessoais.

Nessa metodologia deve haver espaço para o diálogo como meio organizador do pensamento e atividades que estimulem a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo, a autonomia e a criatividade do aluno, destacando de forma equilibrada procedimentos relativos ao pensamento geométrico, algébrico, numérico e ao raciocínio probabilístico e estatístico. Para que isso ocorra, encontramos indicações nas produções analisadas a respeito da utilização de resolução de problemas, novas tecnologias (computador, internet, etc.), análise crítica da história da matemática, jogos, leituras de textos diversos (jornais, bulas de remédios, propagandas, etc.), destacando os conhecimentos matemáticos nesses recursos, mas, ao mesmo tempo, e sempre que possível, apresentando-os de forma interdisciplinar e dialógica com as demais áreas de conhecimento.

A quase totalidade das pesquisas, quando apresentaram a classificação efetuada pelos próprios autores, foram classificadas como qualitativas, mas por diversas vezes, recorreram também a dados quantitativos provenientes de outras pesquisas como suporte para justificativas relacionadas aos temas de análise. Uma quantidade considerável de produções apresentou-se como relatos de experiência, e as produções que apresentaram descrições sobre a metodologia adotada na pesquisa citaram, dentre outras: análises de documentos e de outras obras diversas, análise de entrevistas, análise de respostas a questionários, análises de gravações de vídeograções, elaboração de grupo de estudo e debate, implementação de oficinas de trabalhos pedagógicos, análise observacional participativa e/ou exploratória de atividades (desenvolvidas por alunos, professores, coordenadores, etc.), análise de registros de pesquisa de campo, análises de portfolios e análises etnográficas.

Com relação aos referenciais teóricos utilizados nas pesquisas, destacamos a ocorrência de um vasto e algumas vezes disperso universo de ideias e diálogos promovidos entre autores das mais diferentes áreas: educação matemática, educação, psicologia, filosofia, sociologia, etc. Entretanto, destacou-se a grande recorrência aos estudos desenvolvidos pelos educadores Paulo Freire (Educação Libertadora) e Ubiratan D'Ambrosio (Programa de Etnomatemática).

Merece destaque a constatação da feminilização da pesquisa em EJA, pois do total de 226 autores/pesquisadores que tivemos contato nessas produções selecionadas, cerca de 79% (179) foram compostas de mulheres. Tendo por base as instituições aos quais os autores/pesquisadores apresentaram indicações do local onde a pesquisa foi desenvolvida, contabilizamos que cerca de 92% (208) estavam ligados a instituições de nível superior e/ou pós graduação, apenas oito ligados a instituições de nível fundamental e/ou médio, sete a ONG's e três não declarados. Sobre a distribuição geográfica dessas instituições, destacamos a ocorrência de autores/pesquisadores que indicaram ligação com universidades situadas fora do Brasil (Argentina, Chile, Espanha, EUA, Hungria, México, Portugal e Romênia). Ao analisarmos os que indicaram ligação com instituições brasileiras, verificamos acentuado destaque para as das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Com relação à distribuição da produção entre instituições públicas e privadas, houve a predominância de pesquisas provenientes de instituições públicas.

Elencamos então, em seguida, outros destaques das análises desenvolvidas em nosso estudo provenientes das leituras dos artigos: resultados, lacunas e pontos de

convergências e divergências percebidos nas pesquisas analisadas em Educação e Educação Matemática voltada para a EJA.

a) Ampla defesa de uma formação que seja específica para o professor que atua em EJA, proporcionando espaço para que esse profissional reflita e possa debater a respeito de suas práticas, de sua bagagem teórica e das especificidades da modalidade. Para essa defesa muitas vezes foi destacado o entendimento de que o término da graduação deve ser entendido apenas como mais uma etapa que comporá uma formação que não cessará, ou seja, a formação inicial e a formação continuada se apresentarão de forma mais do que complementares; serão indissociáveis.

b) Verificação de que existem ainda preconceitos que permeiam a formação/atuação do professor na EJA, tais como a desvalorização sobre o trabalho desse profissional, devido muitas vezes ao fato de lidarem diretamente com alunos desfavorecidos. Há ainda a percepção de que pela EJA ser bastante marcada pela filantropia, ou por docentes leigos, leva ao entendimento errôneo de que essa é uma escolarização menor, que poderia ser simplificada, e o profissional que nela atua não precisaria de formação específica.

c) O perfil dos alunos dos cursos de licenciatura está cada vez mais próximo do perfil dos alunos da EJA, ou seja, indivíduos pertencentes às camadas mais populares, com origem na classe de trabalhadores assalariados ou que se mantém por meio de arranjos próprios. Percepções idênticas foram destacadas com relação aos professores já atuantes na EJA, participantes de cursos de formação continuada. Tais constatações indicam aproximações das realidades vivenciadas entre o docente e o seu aluno, inclusive no que se refere a dificuldades financeiras e ao desejo de melhorar sua condição social/cultural. Entretanto, essa situação não necessariamente contribui para que esses docentes se identifiquem com os seus alunos/trabalhadores.

d) De uma forma geral, pouco foi encontrado nas pesquisas que analisasse uma formação que poderíamos considerar como mais específica do professor de matemática para a EJA, o que pode ser interpretado como sintoma de um campo ainda em constituição, mas ao mesmo tempo pode ser entendido como a baixa valorização que essa modalidade de ensino tem recebido nos meios acadêmicos.

e) Diversas produções apresentaram ampla defesa de uma formação que leve o professor de matemática, e de outras áreas, a encarar como sua tarefa primordial a construção da cidadania de seu alunado. Entretanto, consideramos tão importante quanto essa percepção da função do educador da EJA, a de que não pode ser negado a esse aluno o acesso aos códigos, símbolos e operações matemáticas, assim como a outros conhecimentos básicos. O que não deve significar uma educação cuja utilidade seja a de apenas certificar ou preparar o aluno para o trabalho, mas sim uma conquista de direitos, inclusive ao conhecimento.

f) As análises convergiram para a verificação do uso ainda predominante nas aulas de matemática de estratégias de ensino e aprendizagem quase que exclusivamente de exposição oral dos conteúdos, seguido de resolução de problemas e outros exercícios como forma de aplicação de técnicas anteriormente apresentadas e quase sempre no formato de atividades individuais, ou seja, com espaço quase nulo ao diálogo entre aluno professor e entre aluno-aluno.

g) Diversos estudos ressaltaram a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas e o político como forma de aproximar o cotidiano da escola e desenvolver essas práticas como interventoras das realidades dos alunos. Dessa forma será possibilitada a estes estudantes a análise crítica de suas experiências e a percepção de possibilidades de melhoria.

h) Destaque para os riscos de assumirmos a educação matemática como forma de favorecer a formação do aluno para a disputa de melhores vagas no mercado de trabalho em contraposição à ideia de que essa educação deve visar especialmente à construção de relações mais solidárias envolvidas em projetos coletivos de melhorias de condições sociais.

i) Indicação de que não foi encontrada relação positiva entre o nível de escolaridade e o desempenho em matemática de alunos da EJA, mas sim entre o nível de escolaridade e a experiência de vida e profissional desses indivíduos, o que significa que aqueles que se

utilizam mais da matemática em sua rotina diária, apresentam melhor desempenho nas aulas dessa área, menor receio de errar e maior disposição em aprender.

j) Em significativa quantidade das produções, encontramos a defesa de que as atividades pedagógicas devem aproveitar as vivências dos estudantes, assim como trabalhar essas atividades em matemática de forma interdisciplinar, buscando sempre apresentar as relações entre a teoria e prática, entre o que o aluno está estudando e o seu cotidiano. A ênfase dada ao trabalho com fórmulas matemáticas e outros aspectos numéricos marcadamente mecânicos leva o aluno a dificuldades de construir as ideias e conceitos matemáticos.

k) Dentre os motivos relacionados ao problema de falta de compreensão dos enunciados em matemática por parte dos alunos da EJA, destacou-se a dificuldade de se pensar de forma prática como resolver os problemas e as operações envolvidas, o que estaria ligado a deficiências no seu processo de letramento e pouco vocabulário. Sobre a aquisição de práticas de leitura e cálculo, estudos a caracterizaram pela sua incompletude, o que significa que deve acontecer ao longo de toda a vida do aprendente.

l) Estudos denunciaram a pouca existência de pesquisas que apresentem análises sobre práticas educacionais direcionadas para as singularidades do aluno de EJA, que sejam práticas emancipatórias que promovam o resgate da autoestima e que não sejam apenas adaptações de atividades desenvolvidas para a educação infantil.

m) Em algumas das pesquisas analisadas são destacadas as contradições sobre o papel dos conhecimentos matemáticos no trabalho, denunciando a distância existente entre as formas de registros e cálculos desenvolvidos na escola e no cotidiano profissional do aluno da EJA.

n) Um ponto de grande convergência percebido nas produções foi a defesa de que em EJA não devemos adotar a prescrição prévia de um currículo, pois, dessa forma, estaríamos desconsiderando as especificidades de seus estudantes. Sob esse entendimento, não faria sentido pressupor um trajeto curricular único e homogeneizante e desconsiderar os diferentes processos e progressos de aprendizagem.

o) A proposta básica do currículo na área de matemática em EJA deve envolver de forma equilibrada, e em conjunto, seis atividades universais: contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar. Nos estudos foi ressaltada a importância a respeito de que os conteúdos matemáticos mais essenciais aos jovens e adultos devem ser retomados e aprofundados em todas as séries, como forma de proporcionar aos alunos uma melhor visão da área e melhor entender suas aplicabilidades.

p) Diversas propostas de modificações nos currículos escolares da EJA, em matemática e em outras áreas, apresentaram-se por demais amplas e vagas, como, por exemplo, a defesa que alguns conteúdos formais clássicos devem ser substituídos nessa modalidade de ensino por outros que possam melhor contribuir para a formação dos estudantes, e que o distanciamento do “saber enciclopédico” não deve significar uma minimização ou facilitação de conteúdos, mas sim uma adequação consistente de conteúdos vinculados ao “mundo da vida”. Entretanto, não encontramos exemplos práticos nos estudos que revelassem essa substituição/adequação.

q) O currículo escolar não adequado à EJA foi apontado como uma das maiores causas dos altos índices de evasão que acometem essa modalidade de ensino. Entretanto, não foram encontrados estudos que analisassem as distâncias, ou diferenças e adaptações, ocorridas entre os currículos escolares prescritos da área de matemática e os currículos efetivados nas salas de aula da EJA.

r) Foram encontradas poucas produções que apresentassem a avaliação da EJA na área específica de matemática. Entretanto, por muitas vezes foi destacado nas produções o fato de essa área ser considerada pelos professores e alunos como a que representa as maiores dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino e, por isso, quase sempre torna-se um fator de influência sobre a permanência ou evasão do aluno jovem ou adulto na escola.

4. Considerações Finais

No imaginário de diversas pessoas, ligadas ou não à educação, a matemática na EJA é quase um luxo ao qual o acesso ainda se reveste de grandes percalços impeditivos. Afinal, dizem em argumentos mais imediatistas, aos alunos dessa modalidade devem ser oferecidas formas de acesso às oportunidades de nossa sociedade e formas de desenvolvimento de habilidades voltadas para a busca de sua cidadania plena. Entretanto, como verificamos em nosso Estado da Arte, ainda pouco se tem analisado que na atual sociedade, cada vez mais tecnológica, o acesso ao conhecimento pode ser um excelente caminho, primeiramente, para a percepção da sua condição no interior dessa sociedade e, posteriormente, para a busca e a exigência de seus direitos de cidadão, assim como o reconhecimento dos direitos de seus semelhantes.

Em outras palavras, é imprescindível que o discurso pela defesa da cidadania do estudante da EJA esteja sempre acompanhado da defesa de que a ele não pode ser oferecida uma educação menor, resumida ou aligeirada. Por outro lado, entendemos que essa educação não deva ser do tipo enciclopédica ou distante da cultura na qual esteja inserido o aluno que traz consigo vivências envolvendo a utilização de conhecimentos dessa área, mas, ao mesmo tempo, muitas vezes ainda a enxerga como uma das áreas mais inacessíveis.

Para diminuir os efeitos dessa contradição, tais como os elevados índices de evasão, é importante buscarmos respostas para desafiadoras questões, dentre elas: Quais seriam então os conhecimentos matemáticos necessários para o aluno da EJA? Quais as eficientes formas pedagógicas de construção dos conhecimentos matemáticos na EJA?

Consideramos que, ao apresentarmos os resultados de nosso Estado da Arte da Educação Matemática na EJA, enumeramos algumas possíveis respostas, ou pelo menos pistas de possíveis caminhos que podem nos levar a encontrá-las. Reconhecemos que, pelo próprio caráter inconcluso desse tipo de estudo, suas necessárias delimitações, e também por envolver diretamente a multifacetada área de educação, conseguimos revelar apenas parte que tem sido produzido e publicado em nosso país e em alguns outros a respeito da busca por essas respostas. Mas, conseguimos construir um instrumento que pode servir como referencial para que outras tantas pesquisas possam se orientar, tomando por base e reconhecendo os pontos em que outros pesquisadores já avançaram e buscando as respostas a tantas outras perguntas que ainda aguardam serem desveladas.

5. Referências

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série:** Introdução. Vol.1. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 2002a.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**. V.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 20/02/2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, pp.37-50, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**. Nº 29, p. 29-45. UFPR. Curitiba, 2007.