



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



O DIÁLOGO NAS AULAS DE MATEMÁTICA NA EJA: UM OLHAR PARA O QUE DIZEM OS EDUCANDOS E A EDUCADORA MATEMÁTICA.

Eduardo dos Reis Mendes da Silva¹

GD n° - 3

Resumo: Este projeto de pesquisa, que assume uma abordagem qualitativa, tem como objetivo compreender, a partir das perspectivas dos educandos e da educadora, qual a natureza do diálogo entre educadora-educando e educando-educando nas aulas de matemática de uma turma na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como principal aporte teórico, Paulo Freire. A produção dos dados ocorrerá em uma escola do município de Rio Claro, SP. Para isso, utilizaremos como procedimentos metodológicos a observação participante, entrevista semiestruturada e registro em diário de campo. Para a análise dos dados, a pesquisa se inspirará nas cinco fases propostas por Yin (2016). Ao final da pesquisa, espera-se compreender a natureza do diálogo nas aulas de matemática de uma turma da EJA e, trazer contribuições para as discussões da EJA na Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática. EJA. Diálogo. Paulo Freire. Escuta.

1- INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA, COM SÍNTESE DA BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

Esta pesquisa versará sobre compreender, a partir das perspectivas dos educandos e da educadora² matemática, qual a natureza do diálogo entre educadora-educando e educando-educando nas aulas de matemática de uma turma na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o Artigo 37 da Lei nº 13.632/18 (BRASIL, 2018, p. 1), a EJA é destinada aos jovens e adultos que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Aponto que o diálogo, nesta pesquisa, é baseado na perspectiva freireana, a qual afirma que, “o diálogo é o encontro no qual reflexão e ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (FREIRE, 1979, p. 42). A escolha pelo tema surge a partir dos entrecruzamentos de algumas indagações sobre a modalidade da EJA enquanto estudante regular da Educação Básica e dos estudos realizados para o meu Trabalho de Conclusão

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp; Programa de Pós Graduação; Educação Matemática; eduardo.rm.silva@unesp.br; orientadora: Ana Paula dos Santos Malheiros.

² Em contato com a escola, foi indicado que acompanharei uma turma que tem como docente responsável uma educadora.

de Curso (TCC) (SILVA, 2022), durante o 6º e 7º período do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual de Goiás.

Essa pesquisa (SILVA, 2022) teve como principal objetivo analisar a existência das relações dialógicas nas aulas de matemática. Nesse sentido, a partir do que vivenciei no campo de estudo com as estudantes, que eram todas mulheres, pude notar que, as educandas tinham uma noção de que enquanto a educadora ensinava matemática, ou seja, o momento da prática educativa³, era suficiente para manter uma relação de diálogo, pois ela “conversava⁴” com as estudantes. Assim, para elas, o diálogo estava presente nas aulas de matemática. No entanto, enquanto pesquisador, pude notar a ausência de um diálogo com características para a humanização, conforme é proposto por Freire (1979).

Ainda, para Freire (2015), são as características nas relações entre os sujeitos que vão definir se ocorre diálogo e qual a natureza do diálogo. Aqui, acreditamos que seja importante mencionar que durante as considerações finais do TCC não foi possível caracterizar a natureza desse diálogo, sendo assim não quisemos generalizar e afirmar que o diálogo não existiu, no entanto baseado em Freire (1987), ficaram alguns questionamentos que não foram compreendidos devido aos objetivos propostos e ao tempo de realização daquele estudo, entre eles, destacamos a indagação que nos levaram a seguirmos os estudos sobre a EJA: Analisar o que a educadora e os educandos entendem por diálogo, mas sobretudo problematizar suas compreensões, para que seja possível analisar se essa presença existe nas aulas de matemática numa turma da EJA e, se existe, identificar a sua natureza.

Nesse viés, a pergunta desta pesquisa busca ser formulada a partir das ideias de Freire (1987, p. 47, inserção nossa), que admite que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, o qual propõe que,

a sua dialogicidade comece, não quando a educador[a]-educand[a] se encontra com os educandos-educadores[as] em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se

³ Freire propõe romper com a prática da dominação e da opressão das relações sociais verticais ainda presentes em algumas práticas pedagógicas que concebem o educando como um ser passivo, isto é, um mero espectador e não criador, em que os conteúdos desenvolvidos são desconexos de sua realidade, enquanto a proposta, pelo viés da educação problematizadora, constitui-se numa relação de horizontalidade entre educador[a] e educandos, tendo em vista considerá-los sujeitos do ato de educar, rompendo, desse modo, com as relações pedagógicas verticais, nas quais o professor é quem detém todo o conhecimento”. (CLARO; SILVA; PORTILHO, 2022, p. 80, inserção nossa).

⁴ “o diálogo possui uma finalidade, um tema desafiador, e distancia-se de uma conversa sem programação, descomprometida. O objetivo do diálogo é aprender sobre o objeto do conhecimento, processo no qual o professor e o estudante devem estar engajados” (FAUSTINO, 2016, p. 909)



pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Portanto, Freire (1987) apresenta preocupações em como essa relação dialógica entre educadora-educando se estabelece, além do mais, são apresentadas duas perspectivas de educadoras, os quais estabelecem naturezas diferentes ao diálogo e, também compreensões de práticas educativas distintas. Assim, Freire apresenta a “educadora-bancária” e a “educadora-educanda”.

Nesse sentido, a educadora-bancária tem preocupações em construir o seu próprio programa de ensino, sem estabelecer um diálogo com os educandos, essa proposta de ensino construída pela educadora-bancária, apresenta uma relação fundamentalmente narradora, dissertativa. Essa concepção de educação é o que Freire (1987) chama de bancária, pois a educação se torna um ato de depósito, os quais os educandos são os que recebem e a educadora, a depositante. Ainda, é essa educadora-bancária, em suas aulas, que se pode notar a presença de um diálogo de natureza vertical.

Por outro lado, como mencionado, existe a educadora-educanda, o qual para Freire (1987) aponta que, tem características de se envolver profundamente com os educandos e com suas realidades, essa busca ser dialógica, problematizadora, entende que a educação não é uma doação. Em contraponto à educação bancária, a educadora-educanda tem como perspectiva em suas práticas educativas, uma educação dialógica, a qual Freire (1987), considera que não pode ser desenvolvida com depósitos de conteúdos, mas realizando problematizações dos homens em suas relações com o mundo. Ainda, essa concepção, afirma a importância da dialogicidade e se faz por meio do diálogo, além do mais, Freire também considera como uma educação libertadora e problematizadora. Portanto, essa perspectiva é baseada na superação da dicotomia entre educadora e educando, traz uma outra natureza ao diálogo, sendo esse horizontal, pois promove uma igualdade na relação entre educadora-educando que tem compromissos com os marginalizados⁵.

O grupo de pessoas, às quais Freire destinou suas preocupações, enquanto educador, era composto por sujeitos com características específicas, conforme mencionando, anteriormente,

⁵ “Os pobres são basicamente os marginalizados. Já se acreditou que a marginalidade se situava em algum lugar, que se poderia localizá-la no espaço por critérios geográficos. A marginalidade encontrava-se, por exemplo, no campo ou nos bairros periféricos. Análises sociológicas e antropológicas permitiram, mais tarde, a descoberta de que a marginalidade era antes “funcional”, porque ela não se define em relação a um centro físico ou visível da sociedade, mas em relação ao centro do próprio sistema social. Seriam, então, marginalizados todos aqueles que vivem fora dos circuitos de produção econômica, de criação cultural ou de decisão política desse sistema” (SILVA *et al*, 2022, p.3).



normalmente, eram trabalhadores, pobres, em situações marginalizadas. Aponto, que nos dias atuais, são sujeitos com essas características que chegam à EJA para continuar seus estudos, conforme é corroborado por Arroyo (2017, p. 25), são àqueles do “fim da cidade, do fim da linha, do fim dos campos, passageiros dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, renda, moradia, escolarização”. Assim, são os marginalizados. Além do mais, é pensando nesse grupo de pessoas que

se insere a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade educacional que visa atender jovens, adultos e idosos provindos da classe trabalhadora que, ao longo de sua trajetória de vida, não iniciaram ou interromperam sua trajetória na escola em algum momento de sua vida, sobretudo, o respeito a singularidade, a diversidade, às memórias e histórias de vida trazidas pelos estudantes da EJA (BRASIL, 2014, p. 9).

Portanto, a escolha de ter Freire como principal aporte teórico desta pesquisa é por essa sinergia analisada entre esses grupos de pessoas marginalizadas, que o educador teve preocupações ao longo de sua vida e, que vai ao encontro dos estudantes que hoje frequentam as salas de aula da EJA, como é apontado por Arroyo (2017). Esses educandos, ainda, para Arroyo (2017, p. 33), são os que “revelam a EJA, opção dos periféricos. Oferta periférica – saída de emergência no sistema escolar”. Consideramos, portanto, que é pensando nesse grupo de pessoas à margem da sociedade, com suas especificidades, que integram a EJA, que decidimos realizar a nossa pesquisa olhando para essa modalidade, pois uma sala de aula composta por sujeitos com tantos coletivos, intriga-nos a querer compreender e analisar a relação dialógica nas aulas de matemática entre educadora-educando e educando-educando.

Essa volta para a escola, em especial para a EJA, segundo Arroyo (2017, p. 7), é marcada por

sujeitos, que levam para a docência, para as escolas e à EJA as injustiças com que a sociedade os castiga. Mas levam também as resistências por libertação. Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana.

Ainda, para Arroyo (2017), esses grupos têm direito a entender algumas tensões, entre elas, como essas hierarquias de classe raça, gênero, lugar e de escolarização se cruzam e se reforçam. Assim, pensando nas especificidades desses sujeitos, e das perspectivas que trazem para a EJA, questiono-me se, conforme indaga Arroyo (2017): haverá lugar nas áreas do conhecimento para essas tensões? Direcionamos essa indagação ao componente curricular de matemática, “haverá lugar na sala de aula de matemática na EJA para essas tensões?” Essa indagação apresentada por Arroyo (2017), fez-nos pensar, portanto, indagamo-nos se as aulas de matemática têm abertura para o diálogo, preocupando-se com essas questões que os estudantes levam para a EJA.



Outra justificativa, para que a análise do diálogo ocorra durante as aulas de matemática, também surge ao investigar que o componente curricular de matemática ocupa um número de aulas maior, em relação aos demais componentes. Isso é estabelecido na Resolução nº 85, de 19-11-2020, da Secretaria de Educador do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2021), a qual apresenta as diretrizes da organização curricular para as etapas de Ensino Fundamental e Médio para as respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de São Paulo, dentre elas, a EJA. Esse documento, portanto, prevê para Língua Portuguesa e Matemática, um total de 240 aulas, em um semestre e para os demais componentes, varia entre 100 a 120 aulas.

Assim, pensando no que foi apontado por Freire (1987) sobre as relações entre educadora e educando, apontamos que esse expressivo número de aulas de matemática na modalidade da EJA, leva-nos a querer compreender sobre como se dão as relações dialógicas nessa sala de aula, uma vez que esse ambiente pode ter uma educadora com a identidade docente problematizada por Arroyo (2017), ou, ainda, com características de educadora-bancária ou educadora-educanda, apontada por Freire (1987), visto que, essas distintas perspectivas de educadora podem ignorar ou acolher a perspectiva de EJA, apontado por Arroyo de (2017), tendo em vista as preocupações com as pessoas marginalizadas.

A nossa problemática, portanto, é na relação dialógica que a educadora matemática terá com os educandos durante as aulas de matemática, enquanto estudantes da EJA, uma vez que para que a sala de aula de matemática oportunize espaços para as tensões apontadas por Arroyo (2017) e para a humanização proposta por Freire (1975), faz-se necessário o diálogo, conforme corrobora Fonseca (2008, p. 74), ao estabelecer que “o ato educativo somente é considerado como tal se houver diálogo”. Além disso, compreendemos que uma relação de igualdade, entre os sujeitos da sala de aula pode contribuir para uma perspectiva de que seja um ambiente que busque promover uma vida justa, apontado Arroyo (2017). Portanto, consideramos que essa pesquisa possui uma relevância científica, uma vez que o desenvolvimento dela pode trazer compreensões para educadores, em especial educadores matemáticos, pensando na importância de uma problematização da natureza do diálogo durante as aulas de matemática, em face do que foi apresentado anteriormente.

Ademais, apontamos que, está sendo realizada a revisão de literatura e, uma busca ao “Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES” Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior, em relação às pesquisas desenvolvidas sobre esse tema, foram encontradas quatro possíveis estudos que discutem essa temática, sendo duas dissertações e duas teses, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sete, entre elas, seis dissertações e uma tese.



Apontamos que, as investigações foram encontradas a partir das seguintes palavras-chave: “EJA-Diálogo-Educação Matemática”, analisando, ainda, o título e o resumo, apontamos que, no momento, as pesquisas estão sendo lidas. Além disso, observando o baixo número de pesquisas com essa temática, optamos por não filtrar a pesquisa em um período definido. No entanto, consideramos que, estudos voltados ao público da EJA, em especial que busquem compreender o diálogo na sala de aula, nesse caso, de matemática, sejam importantes, pois podem contribuir na formação de educadores que atuam com educandos que estudam na EJA.

2-OBJETIVOS

Diante do exposto anteriormente, o objetivo desta investigação é compreender, a partir das perspectivas dos educandos e da educadora qual a natureza do diálogo entre educadora-educando e educando-educando nas aulas de matemática de uma turma na Educação de Jovens e Adultos.

Define-se como objetivos específicos:

1. caracterizar quem são esses educandos que frequentam a sala de aula da EJA;
2. compreender como se dá o diálogo na sala de aula de matemática.

Nesse contexto, a pergunta diretriz que conduzirá esta pesquisa é:

Como se dá o diálogo, sob a perspectiva dos educandos e da educadora, em uma sala de aula de matemática da Educação de Jovens e Adultos?

3-METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Baseando-se nos objetivos propostos, para a produção dos dados, será necessário vivenciar o contexto da pesquisa, ou seja, passar um certo período na escola, com previsão para o segundo semestre de 2023, a fim de que seja possível ter um contato direto com educandos e educadora para conhecer a rotina e a dinâmica desses indivíduos no ambiente escolar (TURA, 2011). Nesse sentido, para isso será escolhida uma turma da EJA, do 3º segmento, que corresponde aos anos do Ensino Médio. Destacamos, ainda que essa opção dos anos do Ensino Médio, deu-se por ser o único segmento da EJA ofertado na escola em que será realizada a pesquisa, localizada no município de Rio Claro-SP. Salientamos que os gestores já permitiram a realização de outras investigações sobre a EJA, para pesquisadores da Unesp, inclusive para um estudo de uma integrante do “Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM), grupo de pesquisa, ao qual integro. Portanto, por facilitar a minha comunicação com a escola, a mesma foi acordada para ser o campo de investigação deste estudo.



Considerando seu objetivo, a investigação tem natureza interpretativa e busca compreensões a partir de um determinado contexto e problema de pesquisa. Neste sentido, a abordagem que mais se adequa a esse objetivo é a qualitativa, sendo que, de acordo Goldenberg (2004), não apresenta padrões rígidos a serem seguidos durante seu desenvolvimento, ainda “não se preocupa em fixar leis para se produzir generalizações” (GOLDENBERG, 2004, p. 49). Para isso, torna-se importante, evidenciar, respectivamente os procedimentos pelos quais as compreensões do estudo serão alcançadas.

Em um primeiro momento, tendo em vista o objetivo do estudo, será adotada como procedimento a observação participante nas aulas de matemática em uma turma da EJA, considerada como “uma das técnicas muito utilizadas pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos” (QUEIROZ et al, 2007, p. 278). Ainda, para que essa técnica seja tomada enquanto instrumento científico de investigação, é o fato da necessidade de haver “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25).

Essa observação é importante para analisar o contexto da sala de aula de matemática, as relações observadas pelo pesquisador, entre educadora-educando e educando-educando, será fundamental para realizar em outros momentos da pesquisa, investigações com os sujeitos. No entanto, Belei et al (2008), destacam que não basta apenas colocar-se próximo ao campo de observação e olhá-lo, mas se deve olhar e registrar. Esse registro necessita ser realizado de forma confiável, apontando os dados visíveis e de interesse da pesquisa. Portanto, para o registro das observações, será utilizado o diário de campo, que, de acordo com Oliveira (2014, p. 71) pode ser entendido como “o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorrem/ ocorreram, enfim do que na escola e na comunidade vimos, ouvimos e vivemos”. Além disso, o diário de campo, é um “recurso para problematizar a constituição da subjetividade dentro da realidade escolar” (VASCONCELLOS; FRANISCO, 2015, p. 411).

Considerando que o principal objetivo desta pesquisa é compreender a natureza do diálogo nas aulas de matemática de uma turma da EJA, a partir das falas dos educandos e da educadora, serão utilizadas as entrevistas semiestruturadas. Aqui, consideramos que seja importante destacar, inicialmente que o uso de entrevistas ocorrerá por acreditarmos, a partir de Haguette (1995) que, esse procedimento é um processo de interação social, no qual o pesquisador, ou seja o entrevistador tem o objetivo de obter informações do participante, por meio de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central.



Ainda, justificamos o uso das entrevistas semiestruturada, a partir de Triviños (1987), visto que nelas, o informante, àquele que é entrevistado, tem a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador, isso vai permitindo respostas livres e espontâneas do entrevistado, valorizando a atuação de ambos, pois os participantes da entrevista podem apresentar uma relação de igualdade no direito à fala. Ainda, elas não seguem um roteiro rígido, nem se adota um comportamento ou conduta uniforme para todas as entrevistas, como aponta Yin (2016).

Conforme mencionado, esta pesquisa adotará diversos procedimentos metodológicos. Essa combinação é conhecida, segundo Goldenberg (2004), como triangulação. Assim, “tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo” (GOLDENBERG, 2004, p. 63). Outro motivo para utilizar a triangulação é por acreditar que “buscar ao menos três modos de verificar ou corroborar um determinado evento, descrição ou fato que está sendo relatado por um estudo” (YIN, 2016, p. 72), poderá auxiliar na interpretação dos dados que será desenvolvida durante a análise.

4-ANÁLISE DE DADOS

Após produzir os dados, a partir dos procedimentos metodológicos mencionados anteriormente, de acordo com Barros e Lehfeld (2005) o pesquisador precisa buscar significados mais explicativos dos resultados da pesquisa. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 205),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Para a análise, esta pesquisa se inspirará nas cinco fases propostas por Yin (2016). Primeiro, os dados serão compilados, ou seja, serão organizados de alguma forma. Na sequência, será realizada a decomposição e sistematização dos dados, com intuito de organizá-los a partir de ideias que foram apresentadas e debatidas e que convergiam para o objetivo da investigação. Posteriormente, eles serão reorganizados a partir de determinados padrões emergentes. Na sequência, serão interpretados. De acordo com Yin (2016, p. 168) as fases “não se encaixam em uma sequência linear, mas possuem relações recursivas e iterativas”, o que poderá acontecer ao longo do nosso processo de análise.

Essa análise é uma tentativa de compreender o fenômeno que será investigado a partir dos registros obtidos. Todo o processo de análise será um trabalho interpretativo, que será baseado nas



nossas percepções do estudo e nas interações com o referencial teórico, tendo como foco os dados obtidos, com o objetivo de fornecer um caminho de interpretação.

5-CRONOGRAMA DO PROJETO DE PESQUISA

Descrição das atividades	2023/1	2023/2	2024/1	2024/2
Cumprimento de créditos	X	X		
Revisão Bibliográfica	X	X	X	
Submissão do projeto ao Comitê de Ética	X			
Produção de dados		X		
Análise dos dados		X	X	X
Redação da dissertação	X	X	X	X
Participação em Congressos	X	X	X	X
Seminário Obrigatório			X	
Redação da dissertação para qualificação	X	X	X	
Exame de qualificação			X	
Alteração do texto da dissertação pós-qualificação			X	X
Defesa				X
Redação final da dissertação para depósito				X

6-EXEQUIBILIDADE

Em relação ao âmbito exequível para a realização desta pesquisa científica, consideramos que seja viável a realização deste estudo, pois a escola escolhida para ser o campo de investigação, concedeu-nos autorização para o desenvolvimento dele. Além disso, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética, atentando-se para todas as exigências sugeridas, tais como, seguir a Resolução CNS 466/12, a qual visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao estado.

Enquanto pesquisador desta pesquisa me dedicarei exclusivamente para a produção da dissertação. Aponto, ainda que, realizo estudos relacionados à Educação Matemática e à EJA, desde o período da graduação, o que resultou em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado, como “Diálogos com educandas da EJA: em busca de relações dialógicas por uma Educação Matemática Emancipadora” (SILVA, 2022). Além disso, atualmente, participo juntamente à minha orientadora profa. Dra. Ana Paula dos Santos Malheiros, e outros pesquisadores do grupo de pesquisa DIEEM, que discute Paulo Freire e EJA e tem contato com escolas que trabalham com a modalidade no município de Rio Claro, assim são fatores que tornarão possível o desenvolvimento deste estudo.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. *et al.* **Passageiros da noite: do trabalho para a eja: itinerários pelo direito a uma vida justa.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARROS, A. J. P. D.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- BELEI, R. A. ; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Pelotas: Cadernos de Educação, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei nº 13632, de 06 de março de 2018. . Brasília, DF,
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 25 maio 2023
- CLARO, A. L. de *et al.* PRÁTICA EDUCATIVA: reflexão do professor na perspectiva freiriana no contexto da pandemia. **Revista Contexto & Educação**, [S.L.], v. 37, n. 116, p. 76-89, 3 jan. 2022. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2022.116.12670>.
- FAUSTINO, A. C. Diálogo e Educação Matemática: : o processo de dialogar no terceiro ano do ensino fundamental. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Ufms)**, [S. I.], v. 9, n. 21, p. 901-919, nov. 2016.
- FONSECA, C. C. Por uma pedagogia da notícia: o conceito de comunicação em paulo freire. **Mediação**, [s. l], v. 20, n. 27, p. 75-87, dez. 2018.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 127 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- Freire, P. (1987). **Pedagogia do oprimido** (7. Ed.). Paz e Terra.
- FREITAS, A. V. **Questões curriculares e educação matemática na EJA.** Jundiaí: Paco Editorial, 2018. 184 p.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPV, 1986.
- OLIVEIRA, R. de C. M. de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**,



Salvador, v. 2, n. 4, p. 69-87, maio 2014.

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, Â. M. A. e; VIEIRA, N. F. C. Observação participante na pesquisa qualitativa: aplicações na área da saúde. **R Enferm Uerj**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 15, p. 276-283, jun. 2007.

SÃO PAULO. Resolução nº 85, de 2021. **Resolução Seduc-85, de 19-11-2020**. São Paulo, SP, 2021.

SILVA, A. *et al.* **A cultura do silêncio: cultura de pobreza, dominação e pedagogia da libertação**. 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932021000200961&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 25 maio 2023.

SILVA, E. dos R. M. da. **Diálogos com educandos da EJA: em busca de relações dialógicas por uma educação matemática emancipadora**. 2022. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Universidade Estadual de Goiás, Morrinhos, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na Sociologia da Educação**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VASCONCELLOS, S. ; F, A L. **Uso do diálogo de campo em investigações no ambiente escolar: a construção de uma metodologia**. [S.L.]: Atas, 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

