



**III CONGRESSO IBERO-AMERICANO  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA  
BELÉM – PARÁ – BRASIL  
04 a 07 de novembro de 2015  
ISSN 978-85-89097-68-0**

**O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS CURSOS DE SUPLÊNCIA  
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE  
BETIM (MG) NO PERÍODO 1995-1999**

**Ana Rafaela Correia Ferreira<sup>321</sup>**

**Maria Laura Magalhães Gomes<sup>322</sup>**

**RESUMO**

Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado que tem por objetivo elaborar uma compreensão sobre o ensino de Matemática em cursos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries para estudantes jovens e adultos da rede pública municipal de Betim (MG), no período de 1988 a 2007. A fonte principal para essa constituição são as entrevistas realizadas com 17 sujeitos, entre professores e pedagogos, com o uso da metodologia da História Oral. Para a análise que aqui empreendemos, destacamos as falas referentes ao curso de suplência, que vigorou em algumas escolas oficialmente entre 1995 e 1999. Nossa intenção é analisar as representações, concepções e crenças sobre esse curso de suplência, bem como destacar algumas estratégias pedagógicas relatadas pelos educadores entrevistados nesses cursos. Embora o curso de suplência tenha sido implantado de forma experimental em algumas escolas da rede pública municipal, as narrativas de alguns de nossos colaboradores demonstram um desejo e uma tentativa de se repensar a organização administrativa da EJA, apontando a metodologia de projetos de trabalho como principal prática pedagógica do ensino destinado a jovens e adultos naquele período.

**Palavras-chave:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Ensino de Matemática. História Oral.

<sup>321</sup> Professora de Matemática do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM).

<sup>322</sup> Professora do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

## REFLEXÕES INICIAIS

Neste artigo, apresentamos um recorte de nossa pesquisa de doutorado que se propõe analisar representações<sup>323</sup> sobre o ensino de Matemática em cursos voltados para estudantes jovens e adultos no segundo segmento do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Betim - MG, no período de 1988 a 2007. Este artigo contempla especificamente as discussões referentes ao período de 1995 a 1999, em que vigorou o Projeto de Suplência, o primeiro que seria direcionado a estudantes jovens e adultos no cenário de nossa investigação. Para esse estudo, tomamos como fonte as entrevistas realizadas com 17 sujeitos, professores, pedagogos ou ex-coordenadores da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), com o objetivo de identificar suas representações, concepções e crenças sobre o curso de suplência, bem como destacar algumas estratégias pedagógicas relatadas por esses educadores nesse curso.

Nossa pesquisa busca respostas para questões como as seguintes: Como a Matemática se inseria como disciplina nesses cursos? Como os professores de Matemática atuavam? Que práticas pedagógicas desenvolviam? Procuramos, pois, compreender como a Matemática se inseria como disciplina escolar nos cursos de suplência oferecidos pela rede pública municipal de Betim na época referida.

Utilizamos a História Oral como referencial teórico-metodológico. Acreditamos nas potencialidades que ele tem no sentido de "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).

Com esse trabalho, acreditamos poder colaborar para enriquecer o campo da História da Educação Matemática, abordando historicamente um tema que tem sido pouco investigado, especialmente em Minas Gerais e na cidade de Betim. Nossa finalidade é produzir análises que fomentem reflexões (e possíveis ações) que contribuam para se

modificar qualitativamente as práticas escolares nas quais a Matemática se acha envolvida, a formação matemática educacional dos profissionais que promovem e realizam essas práticas e, conseqüentemente, 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)

---

<sup>323</sup> Explicaremos o que estamos entendendo por esse termo no decorrer do texto.

## ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento de nosso estudo, consideramos necessária uma “abordagem qualitativa de pesquisa que vincula oralidade e memória” (GARNICA, 2005, p. 2). Por isso, escolhemos uma metodologia, a História Oral, que vem sendo muito utilizada nas pesquisas em História da Educação Matemática (GARNICA, 2010a).

Entendemos que 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). Porém, mais do que a criação de fontes a partir da oralidade, os pressupostos que nos orientam indicam também porque construir essas fontes e como valer-nos delas, além de questões geradoras de pesquisa e abordagens de análise (GARNICA, SOUZA, 2012).

Entrevistamos um grupo de 17 profissionais, entre professores e pedagogos que trabalharam nos – ou coordenaram os – cursos destinados a estudantes jovens e adultos na rede municipal de educação de Betim, no período de 1988 a 2007. Dentre os nossos colaboradores, onze são professores de Matemática: Fátima Maria Simões Magalhães, Pedro Mauro Bicalho Carvalhaes, Luiz Carlos da Cunha, Lucinda Imaculada de Barcelos Santos, Tácito Pereira Maia, Silvana Aparecida Ferreira Bicalho Carvalhaes, Mônica Chateaubriand Domingues, Danilo José de Souza, Justina Beatriz Valdez, Cordovil Neves de Souza (apelidado como Vila) e Lázaro Mariano Alves. Quatro dos entrevistados são pedagogos: Alfredo Elmer Johnson Rodriguez, Mônica Raquel de Azevedo, Eliana Maria Batista Lima e Maria do Carmo Amaral Gomes da Mata (conhecida como Carminha), sendo que desses, dois foram coordenadores (Alfredo e Carminha)<sup>324</sup>. Também entrevistamos uma professora das séries iniciais, Darli Dias de Andrade, que foi coordenadora do Ciclo de Ensino e Aprendizagem do Noturno (CEAN), e uma professora de Ciências da EJA, Rozana Sabino, trazida por um dos professores de Matemática no momento da entrevista. Destacamos que, para a seleção dos sujeitos, não estabelecemos a priori nenhum critério claro. Também não houve uma preocupação de representatividade amostral ou estatística na escolha dos colaboradores.

---

<sup>324</sup> Para o recorte que propomos neste artigo, escolhemos os depoimentos de apenas alguns professores e pedagogos.

Descrevemos a seguir, sucintamente, nossos procedimentos metodológicos. As entrevistas foram inicialmente transcritas e depois transformadas em textualizações<sup>325</sup>. Nessas textualizações, aqui também referidas como narrativas, esses educadores falaram de si, de suas experiências profissionais, do funcionamento dos cursos para estudantes jovens e adultos e de suas práticas pedagógicas. É importante enfatizar que todos os entrevistados concordaram com a divulgação de seu nome e autorizaram a utilização das gravações, transcrições e textualizações de suas entrevistas. No que diz respeito às textualizações que produzimos com base nas transcrições, os colaboradores, em alguns casos, solicitaram pequenos ajustes nos textos que primeiramente lhes apresentamos.

Nessas narrativas nós 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, buscando “perceber o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana” (VIEIRA, 2006, p. 26). Contudo, ao utilizar a História Oral como metodologia, nossa intenção não é reconstituir "uma" história, mas "construir histórias a partir de narrativas do presente sobre o passado" (SILVA, GARNICA, 2014, p. 4). Assumimos, pois, uma “perspectiva cultural”, em que “o sujeito, que se constitui a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está se constituindo” (GARNICA, 2003, p. 16).

Entendemos que essas representações, assim como Barros (2011), estariam associadas a um certo modo de "ver as coisas" e incluem modos de pensar e de sentir (inclusive coletivos), mas não se restringem a eles. As representações não seriam “simples imagens, verídicas, enganosas, de uma realidade que seria exterior”; elas “possuem energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p. 281). Nesse contexto, uma representação não é uma cópia do real, uma imagem perfeita ou uma espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele, conforme coloca Pesavento (2008). Para Portelli (2006), "as representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos; tanto fatos quanto representações convergem na subjetividade dos seres humanos e são envoltos em sua linguagem" (p. 111). Essa interação, segundo o autor, talvez fosse o campo específico da História Oral, "contabilizada como *história* com

---

<sup>325</sup> As textualizações que elaboramos são versões editadas das entrevistas transcritas, nas quais foram suavizadas as marcas da oralidade e as falas foram agrupadas tematicamente.

fatos reconstituídos", que acontece "na confrontação crítica com a alteridade dos narradores", que o autor entende como representações (PORTELLI, 2006, p. 111).

Neste trabalho, focalizamos os momentos em que nossos entrevistados falaram sobre os processos de implantação do curso de suplência e as estratégias pedagógicas que eram desenvolvidas nesses cursos.

### **CONTANDO UMA HISTÓRIA: Os cursos de suplência na rede municipal de Betim**

A cidade de Betim, em Minas Gerais, tem mais de 75 anos de existência, é um polo industrial do estado e a quinta cidade mais populosa. Dados do ano de 2010 divulgados pela Secretaria Municipal de Educação indicam que "Betim possui cerca de 27.532 pessoas acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, sendo que muitas delas não são sequer alfabetizadas" (BETIM, 2010, p.103). Nota-se que ainda há um grande número de número de pessoas com baixa escolarização na cidade, o que provavelmente se deve ao crescimento populacional da cidade e à migração constante, pelo fato de Betim ser uma cidade com características industriais. Atualmente, a rede municipal de educação de Betim é composta por 68 escolas de Ensino Fundamental. Dentre essas, 16 atendem ao ensino noturno, com uma média de 3000 alunos matriculados<sup>326</sup>.

A Constituição Federal de 1988 reconheceu o acesso à educação como um direito público subjetivo<sup>327</sup> e a EJA como direito daqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade "apropriada" (CURY, 2007). No entanto, observamos que as primeiras iniciativas pedagógicas voltadas para estudantes jovens e adultos na rede pública municipal de Betim, no segundo segmento do Ensino Fundamental (ou, usando a denominação anterior, ensino de 5ª a 8ª séries) datam somente de 1995, ano que foi implantado, em caráter experimental, o "Projeto Suplência". Segundo depoimentos de nossos colaboradores, até essa época era ofertado o ensino anual, de caráter regular, e não havia nenhum direcionamento ou projeto educacional da rede municipal específico para estudantes jovens e adultos.

Nessa perspectiva, Bitencourt (2009) reforça nossa percepção ao afirmar que a cidade de Betim iniciou a década de 1990 em tensão no debate educacional, tal como ocorreu em nível mundial e nacional. Segundo a autora, a educação noturna da rede

<sup>326</sup> Dados informados por funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Betim-MG.

<sup>327</sup> Segundo Cury (2007), um direito, quando é declarado "público subjetivo", garante ao cidadão a faculdade de exigí-lo quando lesado.

pública municipal da cidade oferecida a estudantes jovens e adultos não se constituiu uma modalidade específica de EJA. Dados apontados por ela dizem que era oferecido o Ensino Fundamental regular noturno (ou ensino de 1º grau) com quatro anos de duração, em 37 escolas da rede municipal de educação.

Um de nossos colaboradores, o professor Danilo, que trabalhou no ensino noturno regular de 1989 a 1994, assim narrou sua participação e nos relatou suas impressões sobre aquele momento: *"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"*.

De modo semelhante, o professor Luiz, que também trabalhou com o ensino regular noturno, porém de 1991 a 1994, nos contou que *"havia muitos alunos já na fase final da adolescência, caminhando pra fase adulta. Mas, de uma maneira geral, era grande parte que já estava fora da faixa etária. Nem eram tanto os alunos que eram reprovados dos outros turnos. Boa parte também era daqueles que não estudaram em tempo hábil, porque por algum motivo deixaram de estudar. Naquela época, Betim estava crescendo muito, vinha muita gente de fora, pessoas assim 'de roça', do interior, e que não tiveram a oportunidade de estudar em tempo hábil, no tempo correto, e quando chegaram aqui, com as oportunidades que eles estavam tendo, resolveram recuperar o tempo perdido. Já eram aqueles alunos, assim, característicos mesmo de cursar a EJA, mas esses cursos só foram implantados depois. Era um curso tradicional mesmo, seriado, por ano, por nota..."*.

Observamos, a partir das falas de nossos colaboradores, que havia a necessidade de um olhar especial para esse público matriculado no ensino noturno na rede municipal de educação de Betim. A pedagoga Carminha nos relatou que um movimento para desenvolver algum projeto para o ensino noturno se iniciou em 1993, na 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".*

Realmente, na década de 1990 encontramos diversos trabalhos ressaltando as especificidades dos estudantes jovens e adultos. Destacamos, por exemplo, os trabalhos publicados por Marta Kohl de Oliveira. A maioria deles ressalta a relevância de se refletir sobre como os estudantes jovens e adultos pensam e aprendem. Para essa reflexão, segundo a autora, seria necessário circular por três campos que colaboram para a definição de seu lugar social: "a condição de "não-crianças", a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais" (OLIVEIRA, 1999, p. 60). A pesquisadora se dispõe a definir quem é o adulto e quem é o jovem da EJA:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas (...) com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente.

(OLIVEIRA, 1999, p. 59)

O jovem (...) não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

(OLIVEIRA, 1999, p.59-60)

Pensar, portanto, nos lugares sociais ocupados por esses sujeitos implica considerar que, ainda que sejam de subgrupos distintos – o de "jovens" e o de "adultos", esse grupo é relativamente homogêneo e agrega pessoas que, em um determinado momento, foram excluídas da escola regular. Contudo, mais do que isso, "podem ser considerados como produtos do fracasso do sistema escolar em garantir escolaridade básica completa para toda a população" (OLIVEIRA, 2004, p. 220). Pertencem a grupos populacionais pouco escolarizados e, no mundo do trabalho, atuam em ocupações de baixa remuneração.

Carminha nos contou que, como não havia um projeto específico que levasse em conta as características dos estudantes jovens e adultos, os resultados dos estudantes eram muito insatisfatórios nas escolas da rede que ofereciam o ensino noturno regular. *"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.

Pensando nisso, a rede municipal de educação propôs a implantação, em caráter experimental, de um "Projeto de Suplência", a ser oferecido em quatro escolas. Segundo Carminha, que foi uma das funcionárias da secretaria de educação que coordenou a suplência, a escola participava por adesão e somente algum tempo depois o projeto se estendeu para toda a rede. *"Eu trabalhei na coordenação do ensino noturno junto com a Isabel<sup>328</sup>. Na época, não se falava em segmento, era suplência de 1ª à 4ª séries e de 5ª à 8ª serie. Depois, começou-se a se falar em Educação de Jovens e adultos, primeiro segmento e segundo segmento, cada um com duração de dois anos"*.

Uma das escolas mais antigas de Betim, a Escola Municipal "Antônio de Assis Martins", conhecida na cidade como "Gigante", foi uma das primeiras a oferecer a suplência. A pedagoga Mônica Raquel lembra que *"logo que foi implantada a suplência, chegavam muitos alunos. Então a gente fazia tipo uma entrevista com eles, até para conhecê-los. Tínhamos um roteiro de entrevista e, a partir dela, a gente detectava a necessidade, o nível do aluno e montávamos as turmas"*. A professora Silvana, uma das convidadas para participar da implantação do projeto de suplência no "Gigante", conta que *"nossa escola foi a primeira mesmo e logo depois vieram outras, mas a nossa equipe foi a primeira a estudar sobre o assunto. No início, nós pegamos os documentos de Contagem<sup>329</sup> e também da UFMG para estudarmos e vermos como seria o perfil dos alunos, como iríamos trabalhar e que tipo de metodologia utilizar"*.

Para implantar esse curso, os professores das quatro escolas experimentais se reuniam em horário extra-turno para planejar as atividades e os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes, bem estudar sobre o perfil dos estudantes jovens e adultos e participar de formações sobre o assunto. Silvana lembra como eram realizadas essas ações de formação docente: *"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. No início foram apenas os professores da escola e depois foi ampliando para encontros com outras escolas, pois era um número menor"*. Esses encontros eram remunerados, conforme afirmou Mônica: *"Esses encontros eram feitos com professores de todas as*

<sup>328</sup> Isabel de Sousa Oliveira e Silva era pedagoga na rede municipal de Betim e faleceu em 2010.

<sup>329</sup> A professora se refere à rede pública municipal de Contagem, cidade vizinha a Betim.

*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 nos relatou que o incentivo da remuneração ajudava muito com relação à possibilidade de agendar essas reuniões de planejamento e formação fora do horário de trabalho: *"Como havia essa possibilidade da hora extra, chamava 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".*

Sobre as formações que eram oferecidas, Mônica nos contou ainda que eram muito importantes, pois ajudavam no planejamento das tarefas: *"(...) quando estávamos iniciando esse trabalho, a gente não tinha nenhuma formação, nenhuma orientação clara; trabalhávamos de acordo com a demanda e as nossas necessidades".* A pedagoga Eliana lembra que as reuniões de formação eram muito produtivas: *"A gente levava muita troca de experiência, era o que realmente acontecia".* O professor Lázaro ressaltou que as formações contribuíram muito para que ele repensasse sua função como educador, destacando que foi nessa época, a partir de estudos sobre EJA, que conheceu as ideias de Paulo Freire. Lázaro disse que, nas reuniões de troca de experiência entre educadores, ele musicava as pautas das reuniões pedagógicas. Muitas dessas pautas foram transformadas em poesias e compõe um livro publicado por ele, que conta um pouco de sua experiência como educador (cf. ALVES, 2009).

Quanto à organização do curso de suplência, Carminha informou que era muito comum se dizer que o curso era semestral, porém, na realidade ele não funcionava dessa forma: *"Se, por exemplo, um aluno tivesse parado na terceira série e estivesse iniciando o curso agora, ele entraria no primeiro segmento e cursaria dois anos. Se ele parou no 7º ano, ele vai entrar no segundo ano da suplência? Não, ele cursava os dois anos. Era muito comum falar que o curso era semestral, mas, na verdade, o curso era fechado".*

Essa informação, no entanto, é controversa quando tomamos os depoimentos de professores e pedagogos que trabalharam nesses cursos de suplência. Os professores Luiz, Fátima, Lázaro e Silvana, bem como as pedagogas Mônica Raquel e Eliana afirmaram que, na prática, o atendimento ocorria por semestre, isto é, cada série era cursada em seis meses.

Andrade (2008) faz um pequeno relato sobre a história da EJA em Betim e explica que a implantação de cursos para estudantes jovens e adultos enfrentou muitos conflitos e dificuldades administrativas. Mesmo com a implantação desse projeto de suplência, ainda coexistiam, na mesma rede pública, modalidades de ensino regular noturno e suplência,

que consistia em um curso destinado a estudantes jovens e adultos, sendo cada série ou ano escolar cursado semestralmente.

Em vista disso, cabe-nos perguntar: porque houve a necessidade de mudança de um curso regular para um curso de suplência? O professor Luiz apresentou alguns argumentos para essa transformação que, segundo ele, *"aconteceu em função das características dos alunos que nós tínhamos. Aquilo era geral, todo mundo observava que a maneira de trabalhar com eles era diferente; que eles tinham um perfil diferente daqueles alunos que estavam dentro da faixa etária normal. Você dar aula pra uma senhora, para um senhor aí, na época lá, acima de 40, 50 anos, no que era chamado de 5ª série na época, e você trabalhar pra um menino de 11 anos na 5ª série são perfis diferentes, não é? Bem diferentes. Objetivos diferentes, também. Eu tinha senhoras, lá, que eram minhas alunas, falavam que queriam aprender alguma coisa pra ajudar o filho nas tarefas escolares, coisas nesse sentido assim"*.

A pedagoga Mônica Raquel, por exemplo, afirmou que a necessidade de mudança atendia a uma demanda da própria cidade. Para ela, esse projeto teria um tempo de duração determinado; quando fosse alcançado um certo número de estudantes que concluíssem o curso, ele se encerraria: *"Eu acredito que, quando esse projeto foi realizado, ele tinha um tempo de duração determinado. O objetivo era corrigir esse fluxo de adultos que queriam encerrar o Ensino Fundamental"*. A partir dessas considerações, acreditamos que as características e o perfil dos estudantes, bem como os índices de evasão e repetência, é que levaram a essa mudança.

E como aconteciam as aulas nos cursos de suplência? Os professores afirmam que, devido ao encontro semanal de planejamento e formação, era possível preparar diversas ações e estratégias para utilização em sala de aula. Alguns recursos empregados, segundo nossos colaboradores, foram os grupos áulicos e projetos interdisciplinares.

A professora Fátima relatou como trabalhava nas aulas de Matemática com a organização da sala em grupos áulicos, afirmando que era um formato muito interessante. *"Trabalhávamos com grupos de quatro alunos e, de acordo com necessidade deles, escolhiam o que queriam estudar"*. Para a composição desses grupos, *"a gente sempre deixava um ou dois alunos com facilidade maior, junto com um ou dois, com mais dificuldade"*. A pedagoga Mônica confirma a fala de Fátima, ao contar sua experiência na composição 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".*

A proposta de organização da sala de aula em grupos áulicos é pesquisada pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA desde a década de 1970. Esse grupo inicialmente se chamava "Grupo de Estudos sobre o Ensino da Matemática de Porto Alegre" e se transformou em "Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação". Atualmente é considerado uma organização não governamental, que tem por finalidade a pesquisa e a ação em educação (cf. Grossi, 1994). É na perspectiva proposta por esse grupo que Tuboiti (2012) faz um estudo sobre grupos áulicos. A autora afirma que a organização de uma sala de aula nessa concepção 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).

Acreditamos que a proposta de organização da sala de aula em grupos áulicos no curso de suplência relatada por nossos colaboradores se assemelha à proposta do GEEMPA, apesar de eles não terem mencionado isso especificamente. A professora Fátima, por exemplo, enfatizou que nessa organização havia uma maior valorização dos estudantes. "(...) *É uma valorização de quem achava que não dava conta e, de repente, vê que dá conta de muito mais daquilo que imaginava*", ressaltou Fátima. A aprendizagem, nesse sentido, passa acontecer entre os pares (TUBOITI, 2012) e o professor assume o papel de articular as ações didáticas de modo a favorecer a discussão e a troca de saberes, ponto que os nossos depoentes consideram como fundamental em uma sala de aula de EJA.

Outro ponto convergente que observamos em relação às práticas pedagógicas é que a metodologia principal de trabalho era por projetos. Silvana narrou um pouco sobre esses projetos e deu 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*

*aconteciam 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!". Podemos perceber, a partir da experiência vivenciada por Silvana, como os alunos da EJA se envolviam nessas tarefas.*

O professor Lázaro também se referiu a esse envolvimento dos alunos. Ele nos contou alguns dos projetos desenvolvidos pela equipe de professores da qual ele fazia parte: *"Nós desenvolvíamos projetos muito bons. Fazíamos desfile de profissões, mas nada só de acontecer em um dia. Todos trabalhavam o assunto em sala de aula e depois combinávamos como ia ser o desfile. O aluno falava da profissão dele: "Na passarela fulano de tal, está representando o Bombeiro que é isso, é isso...". Ele explicava as atribuições. (...) Também fazíamos muito teatro. (...) Os alunos ajudavam, participavam até da elaboração do roteiro. Foi nesse período, por ter uma escola assim, é que decidi ficar na educação mesmo; isso é que nos faz, que nos impulsiona a querer trabalhar".*

Lázaro destaca o papel da Matemática nesses projetos: *"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. (...) Quando eu falava da Matemática, o conteúdo conversava com a aula que tinha acabado de acontecer, de Ciências, de História... Os trabalhos eram muito juntos. Na época a gente não falava de transdisciplinaridade, se falava em interdisciplinaridade, que é muito mais que a trans de hoje. Realmente era tudo planejado em conjunto".*

Carminha salientou que o mais interessante, em sua visão, *"era ver o envolvimento dos professores nos planejamentos e na busca de metodologias diferentes para atingir o aluno, que é uma coisa que a gente precisaria resgatar hoje. A pedagogia de projetos é muito interessante, permite trabalhos diferenciados e os professores elaboravam tudo juntos, desde a escolha do tema, o que iriam fazer... Eram trabalhos muito ricos. Como os planejamentos aconteciam entre as escolas, aumentava ainda mais a possibilidade de criação, de pensar em mais alternativas para se alcançar um resultado positivo".*

A utilização da metodologia de projetos é muito comum nos discursos educacionais para a EJA. A Proposta Curricular para o segundo segmento da EJA, por exemplo, aponta

que "a organização dos conteúdos que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva de um conhecimento não-compartimentado" (BRASIL, 2002, p. 128), mesma perspectiva defendida pelos professores que entrevistamos.

Em geral, os professores da suplência avaliam que esse período foi muito produtivo. O professor Lázaro ressaltou, por exemplo: "*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*".

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste texto, nossa intenção foi investigar as representações de professores sobre o curso de suplência destinado a estudantes jovens e adultos, no segundo segmento do Ensino Fundamental, na rede pública municipal de Betim - MG, no período de 1995 a 1999. Essa análise é parte de nossa pesquisa de doutorado que contempla outros cursos de EJA na mesma rede pública, porém abarcando o período de 1988 a 2007. Tomamos como subsídio teórico-metodológico a História Oral e apresentamos alguns trechos das entrevistas que realizamos com 17 sujeitos, professores, pedagogos ou ex-coordenadores da EJA, nos quais eles revelam suas concepções sobre o curso de suplência e sobre suas práticas pedagógicas nesse curso.

Um primeiro ponto que destacamos é referente aos motivos que levaram à implantação desse curso. Até então, a rede municipal de educação de Betim não oferecia nenhum projeto específico que atendesse a estudantes jovens e adultos. Essa necessidade se deve a um novo olhar para o público do ensino noturno daquele período e a importância de se considerar, tal como pondera Oliveira (1999), o lugar social desses sujeitos, até então, excluídos da escola. Ainda que esse projeto não contemplasse todas as escolas da rede municipal da cidade, já se tornava um indício da necessidade de se repensar a EJA no município.

Para a implantação da suplência, havia reuniões de formação e discussão sobre EJA e sobre práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino. Os professores evidenciaram

a importância desse espaço de discussão, pois, ali, poderiam preparar os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes e aprender mais, coletivamente, sobre EJA.

Em relação às práticas pedagógicas, os professores destacaram a organização da sala de aula em grupos áulicos e a metodologia de projetos como principais meios de trabalho. Eles relataram como esses projetos eram desenvolvidos e como os estudantes jovens e adultos se envolviam para sua consecução. Sobre a inserção da Matemática nesses projetos, observamos que ela parecia estar integrada às demais disciplinas, não se resumindo a ajudar na parte de análise de dados, por exemplo.

Ainda que a implantação da suplência tenha ocorrido em poucas escolas da rede, as narrativas dos educadores mostraram que havia um desejo e uma tentativa de se repensar a organização administrativa e as práticas pedagógicas do ensino destinado a jovens e adultos. Mesmo sendo ofertada de forma incipiente, a suplência contou com um modelo de discussão coletiva das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas e obteve apoio, financeiro inclusive, por parte da secretaria de educação. Por isso, a proposta revelou-se muito interessante para todos os envolvidos; percebemos claramente que os professores destacaram, nas entrevistas, a valorização que sentiam com o trabalho que era desenvolvido.

Em nossa investigação, intencionamos conhecer como os professores e pedagogos vivenciaram os acontecimentos, o que pode nos ajudar a compreender os modos como veem o ensino na EJA e de Matemática na EJA. Explicitar essas concepções pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias para a formação de docentes que atuarão junto a estudantes jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. (2004). *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro, FGV.

ALVES, L. M. (2009). *Canto da Terra - Identidades*. Belo Horizonte: O Lutador.

ANDRADE, D. D. (2008). *A influência da presença do idoso nas práticas pedagógicas dos docentes em turmas do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado em Educação. Betim: Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR.

BARROS, J. D'A. (2011). A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. *Cadernos de História*. (pp. 38-63). Belo Horizonte, v.12, n. 16.

BETIM. Secretaria Municipal de Educação. (2010). *Texto guia - versão preliminar: Conferência de Educação do Município de Betim 2010*. Betim.

BITENCOURT, C. D. de S. (2009). *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*. Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

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

BRASIL. (2002). 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.

CHARTIER, R. (2011). Aula inaugural do *Collège de France*. In: ROCHA, João Cesar de Castro (org). *Roger Chartier – a força das representações: história e ficção*. (pp. 249-285). Chapecó, SC: Argos.

CURY, C. R. J. (2007). 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*. (pp. 567-584). Belo Horizonte: Autêntica.

GARNICA, A. V. M. (2003). História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. *Zetetiké (UNICAMP)*, 11 (19), 9-55.

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

GARNICA, A. V. M. (2010). Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 32, 20-35.

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

GROSSI, E. P. (1994). O GEEMPA, uma vivíssima ONG. *Em Aberto*, 14 (62), 97-99.

MIGUEL, A. & MIORIM, M. A. (2005). *História na Educação Matemática: propostas e desafios*. Belo Horizonte: Autêntica.

OLIVEIRA, M. K. (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 59-73.

OLIVEIRA, M. K. (2004). Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação e Pesquisa*, 30 (2), 211-229.

PESAVENTO, S. J. (2008). *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica.

PORTELLI, A. (2006). O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In FERREIRA, Marieta; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da História Oral*. (pp.103-130). Rio de Janeiro: FGV.

SILVA, C. R. M.& GARNICA, A. V. M. (2014). O papel das entrevistas na construção de uma história da formação de professores de Matemática em Mato Grosso do Sul. *Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática - ENAPHEM*, Bauru - SP.

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

VIEIRA, M. C. (2006). *Memória, História e Experiência: Trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil*. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.