



DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL, UMA APROXIMAÇÃO

Eixo Temático 1: Avaliação, currículo e políticas públicas na formação do professor de Matemática;

Tiago Luz Ribeiro Souza. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

201911595@uesb.edu.br

Júlio César Augusto do Valle. Universidade de São Paulo. julio.valle@ime.usp.br

RESUMO

Neste texto, temos o propósito de apresentar alguns resultados e reflexões acerca de documentos e orientações curriculares para a educação matemática de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil a partir de uma primeira aproximação. O material de análise se constitui das respostas às questões sobre currículo obtidas de professores e professoras que ensinam matemática na EJA em diferentes municípios e estados brasileiros. Tais docentes, participantes de um curso de extensão intitulado “A Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, responderam questões como: “Como você seleciona e organiza os conteúdos trabalhados em sala de aula? Comente”; “A proposta/orientação curricular leva em conta as particularidades do seu contexto escolar? Comente”; e “Considerando o seu contexto escolar, o professor tem autonomia para a prática de um currículo de matemática que considere mais adequado? Comente”. As respostas desses/as docentes nos auxiliam a endereçar questões de relevância e abrangência para refletirmos sobre os currículos de matemática na EJA.

Palavras-chave: Currículo. EJA. Educação Matemática. Educação de Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) se caracteriza, no Brasil, num cenário de fragilidade institucional, devido, por exemplo, ao seu não reconhecimento como modalidade própria, o que tem uma série de implicações, relacionadas ao subfinanciamento da modalidade, ao atendimento abaixo da demanda, à carência institucional e de recursos, dentre outras. Essa mesma problemática se expressa no campo do currículo da EJA, seja pela falta de propostas curriculares destinadas à



modalidade ou, de modo mais amplo, pela falta de uma compreensão estreitamente vinculada ao papel formativo das disciplinas.

Nesse sentido, caberia a qualquer proposta curricular destinada à EJA o reconhecimento desses sujeitos, isto é, uma compreensão sensível de como se caracterizam as pessoas jovens, adultas e idosas que buscam a modalidade. Esse reconhecimento dos sujeitos, de seus tempos, traz implicações para o papel das disciplinas e do próprio currículo da EJA. Em relação à Educação Matemática, já existe algum repertório de trabalhos que nos endereçam reflexões relevantes sobre essas implicações. Desde o trabalho seminal de Fonseca (2012), *Educação Matemática de Jovens e Adultos*, o número de trabalhos dedicados às reflexões do campo tem aumentado. Evidências desse aumento são apresentadas por Freitas (2013), que produziu um estado da arte das publicações em periódicos brasileiros, de 2000 a 2010, acerca das especificidades da modalidade em relação à Educação Matemática.

Inclusive no campo do currículo, conforme mencionado, e especificamente de Matemática, também constam produções que nos auxiliam a responder às indagações pertinentes, como o trabalho de Januario (2012), *Currículo de Matemática da Educação de Jovens e Adultos: análise de prescrições na perspectiva cultural da Matemática*. Como interessa-nos, neste trabalho, lidar com as questões curriculares da EJA, é importante enfatizar outras produções que ampliaram e aprofundaram os conhecimentos acerca dessas questões no campo da Educação Matemática. Destacamos o trabalho de Januario, Freitas e Lima (2014), *Pesquisas e Documentos Curriculares no Âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos*, mais recentemente Freitas (2018) com a coletânea intitulada *Questões curriculares e Educação Matemática na EJA*.

Com o objetivo de contribuir com a produção de conhecimento acerca das questões curriculares e Educação Matemática considerando as especificidades da EJA como modalidade, este trabalho se insere na esteira dessas e outras produções. A fim de agregar resultados e reflexões às discussões que vêm se dando no campo, dedicamo-nos ao estudo de propostas curriculares apresentadas aos docentes que ensinam Matemática



na EJA em diferentes estados e municípios brasileiros. Mais especificamente, o estudo dessas propostas, com ênfase em seu conteúdo para a Matemática, busca compreender como é concebido (se explicitado) o papel formativo dessa disciplina em face dos sujeitos e dos tempos da EJA.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar teoricamente este trabalho e discutir, ainda que brevemente, parte da metodologia de coleta e análise dos dados, remetemo-nos às obras já mencionadas e acrescentamos outras. As pesquisas em Educação Matemática reconhecem o trabalho de Fonseca (2012) como contribuição seminal para a percepção, acolhimento e consideração das especificidades da *Educação Matemática de Jovens e Adultos*, como o título enuncia. Nessa obra, já existem muitas reflexões relevantes para pensar-fazer currículo de matemática nessa modalidade. Em um dos trechos, por exemplo, a autora afirma:

Com efeito, na Educação Matemática que se realiza no âmbito dos projetos de alfabetização de adultos, o risco de uma inadequação identificada com a infantilização das estratégias de ensino e, entre elas, das atividades propostas aos alunos advém de uma transposição pouco cuidadosa de procedimentos concebidos no trabalho com crianças com idades inferiores a sete anos para o ensino de Matemática no contexto da EJA. (FONSECA, 2012, p. 35)

A partir do trecho da autora, consideramos a relevância de explorar documentos e orientações curriculares que apresentem ou encorajem práticas de ensino de matemática mais apropriadas à diversidade característica das turmas de EJA, sobretudo destacadas as especificidades de seu público em diferenciação aos modos de ensinar-aprender das crianças. Nesse sentido, em contraposição às práticas inadequadas a que se refere a autora, buscamos por algum “desenvolvimento consciente” de práticas adequadas, apropriadas à EJA, nos documentos e propostas curriculares com as quais docentes da modalidade têm tido contato em diferentes municípios e estados brasileiros. De acordo com Fonseca (2012, p. 35),



[...] tal conscientização estaria marcada não somente pela capacidade de selecionar e utilizar estratégias matemáticas de maneira eficaz, mas também pela visão crítica da função social das práticas e dos critérios, de sua seleção e de sua utilização, de suas expressões e de seus registros.

Sob essa perspectiva, fundamentamos nosso estudo das diferentes propostas curriculares com as quais docentes da EJA têm tido contato no Brasil na premissa de que devem existir propostas curriculares, dentre essas, que reconhecem essa dimensão apontada pela autora e que, de maneiras diferentes, materializam essa conscientização a que se refere Fonseca no excerto acima.

Conforme já mencionado, outra contribuição que consideramos como parte de nossa fundamentação, diz respeito à Freitas (2013), que apresenta um estudo do estado da arte, evidenciados as pesquisas que permeiam pelo estado do conhecimento e estado da arte, e considerando estas, as que são relativas à área de educação. Segundo o autor:

O Estado da Arte possibilita a percepção de que os conhecimentos científicos não evoluem de uma forma linear e progressiva, e que comportam contradições, inflexões, e uma multiplicidade de entendimentos como expressão dos contextos históricos, culturais, sociais e políticos em que foram produzidos. (FREITAS, 2013, p. 71).

Isso reforça o que o autor apresenta como resultado em suas buscas, dentre as 1260 pesquisas encontradas no estado do conhecimento e da arte, apenas 68 apresentam uma ligação com a educação, que por sua vez são todas de dissertação de mestrado. Ao olharmos para as pesquisas no campo da EJA, foram encontradas apenas 2 pesquisas de mestrado, com relação à matemática e EJA, não se obteve nenhum resultado (Freitas 2013). Reforça-se a necessidade de se pensar-fazer currículo na EJA, para que se tenha uma ampliação e um aprofundamento relativos aos avanços da modalidade, desde o seu reconhecimento como modalidade própria de ensino até a concepção de um currículo que leva em consideração todo o contexto do educando.

Faz-se necessário, então, pensar em pesquisas que identifiquem, analisem e, de alguma forma, oportunizem o desenvolvimento de propostas curriculares que reconheçam as especificidades do que temos considerado, em particular, como a



educação matemática com pessoas jovens, adultas e idosos, sobretudo levando em consideração todo repertório social, cultural, profissional e de vida que eles trazem consigo. Sobre esses repertórios e os conhecimentos neles subjacentes, Freitas (2013, p. 51) diz que:

Tais conhecimentos vistos muitas vezes de forma equivocada como obstáculos à aprendizagem devem servir de estímulo para despertar a vontade de aprofundamento e análise dos alunos, promovendo uma mediação entre o conhecimento informal trazido por esses jovens e adultos e o conhecimento sistematizado ou conhecimento escolar. Sobre o processo cognitivo desses estudantes, analisa que os adultos não escolarizados aprendem muito através da comunicação oral, daí a importância em abrir espaços de diálogo para oportunizar falar das relações matemáticas utilizadas nas resoluções das atividades propostas, assim como as do seu cotidiano, e até de lhes incentivar a explicar suas ideias antes de representá-las no papel.

Se faz necessário então, entender o contexto sociocultural da determinada região que a unidade escolar alcança para, a partir desta análise, desenvolver propostas curriculares acerca da modalidade EJA.

Por fim, um último trabalho que consideramos importante nessa etapa da pesquisa, consiste no texto de Januario, Freitas e Lima (2014). Nele, os autores deixam suas contribuições para uma proposta curricular mais abrangente no ensino de pessoas jovens, adultas e idosas, bem como pontua algumas observações acerca da educação matemática em um processo de valorização dos saberes matemáticos.:

No caso específico da Matemática, por exemplo, para que o ensino da aritmética na EJA se desenvolva nessa perspectiva, seria importante que o docente tenha em mente que seus alunos a utilizam em seu cotidiano e o seu conhecimento está diretamente vinculado à possibilidade de evitar constrangimentos (nas situações de comprar, conferir trocos, por exemplo). Esse reconhecimento e sua utilização em situações concretas poderia ser um grande facilitador da aprendizagem e interesse em ampliar os conhecimentos. (JANUARIO; FREITAS; LIMA, 2014, p. 7).

Reforça-se assim, mais uma vez, a necessidade de propostas curriculares, inclusive de matemática, capazes de oportunizar ao educando vivenciar a sala de aula como um espaço em que se estabelecem relações entre os repertórios trazidos por esses



sujeitos e os saberes escolares, sistematizados. Nesses contextos, fazemos referência à necessidade de propostas curriculares que permitam aos sujeitos educandos da EJA de reconhecer, em seus contextos e cotidianos, as atividades que mobilizam matemáticas, o *matemáticas* (FONSECA, 2012), tornando-a perceptível e compreensível. Ademais, Januario, Freitas e Lima (2014) ainda reforçam a importância de que:

A proposta básica do currículo na área de Matemática para a EJA deveria ter como componentes organizadores seis atividades universais: contar, medir, localizar, desenhar, jogar e explicar, e deve ser estruturado de forma a garantir ampla cobertura dessas ideias desenvolvidas por meio de eixos organizadores dos currículos, relacionados com a cultura extraescolar e com o cotidiano do estudante/trabalhador. (JANUARIO; FREITAS; LIMA, 2014, p. 7).

A partir desse trecho dos autores, reconhecemos a importância de currículos que visam sobre os pontos apresentados. A formação desejada seria aquela que possibilite o desenvolvimento de capacidades que potencializam a descoberta de soluções próprias por parte dos educandos, face às situações imprevistas, a partir de um reconhecimento e de um incentivo à autonomia e à experiência do educando.

Esse referencial teórico, que sinaliza reflexões sobre a necessidade do reconhecimento da EJA como modalidade própria de ensino e, portanto, com implicações para a concepção e mobilização da matemática escolar, foi mobilizado neste trabalho como expressão tanto de nossas expectativas com relação ao material de análise como também de lente de compreensão deste mesmo material.

METODOLOGIA

Para desenvolver metodologicamente este trabalho, consideramos como *corpus* de análise os documentos e orientações curriculares apresentados a professores que ensinam matemática na EJA em diferentes municípios e estados brasileiros. Esses documentos e orientações foram reunidos por meio do curso de extensão “A Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), durante



suas duas primeiras edições (POMPEU; VALLE; SANTOS, 2021, 2022). Nestes trabalhos, são apresentadas, além da organização do curso, as referências utilizadas a cada encontro.

Em ambas as edições, os participantes, que lecionam matemática em turmas de EJA distribuídas pelo país de acordo com a Figura 01, responderam a um formulário que tinha como objetivo caracterizar os grupos em relação aos documentos curriculares com que lidam em suas respectivas redes de ensino e também o modo como estimulam práticas apropriadas aos sujeitos que constituem a EJA. Nos formulários, foram consideradas como um recorte para este estudo, as seguintes questões:

- A escola em que trabalho se orienta por algum documento curricular de seu município ou estado?
- A proposta/orientação curricular leva em conta as particularidades do seu contexto escolar? Comente.
- Considerando o seu contexto escolar, o professor tem autonomia para a prática de um currículo de matemática que considere mais adequado? Comente.
- Como você seleciona e organiza os conteúdos trabalhados em sala de aula? Comente.
- Você utiliza algum material didático? Comente.

Participam, anualmente, do curso de extensão mencionado, uma média de 54 professores que ensinam matemática na EJA e cada formulário teve uma média de 46 respondentes. A partir das respostas destes professores, oferecemos um primeiro panorama caracterizando brevemente as respostas obtidas e as reflexões ensejadas por elas para pensarmos sobre os currículos de matemática na EJA, sobretudo no que se refere ao reconhecimento desses sujeitos e à apropriação/conscientização cuja necessidade é apontada por Fonseca (2012).

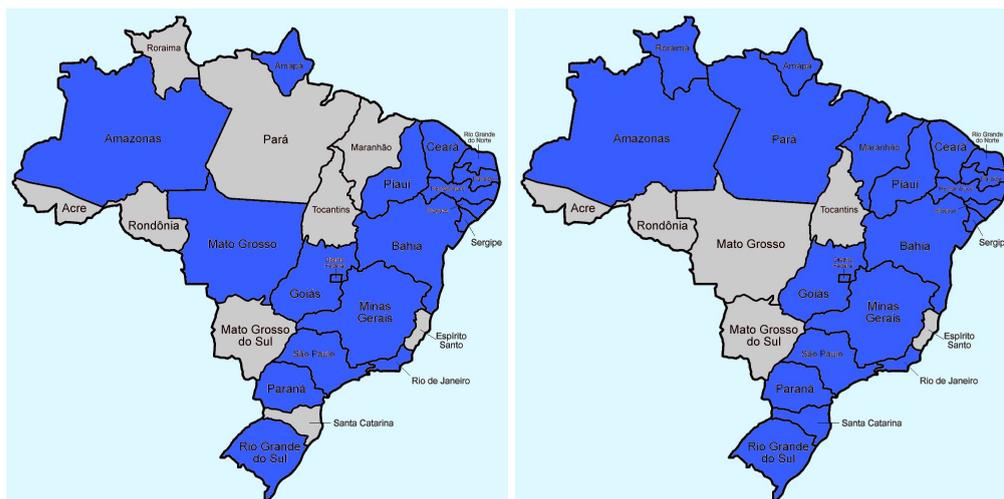
ALGUNS RESULTADOS E REFLEXÕES

Apresentadas a fundamentação teórica e a metodologia, passamos a descrever alguns resultados e reflexões que emergem do material analisado. Primeiro, fazendo



referência aos diferentes territórios em que lecionam os/as docentes que ensinam matemática na EJA com os quais tivemos contato, apresentamos a Figura 01.

Figura 01 - Estados em azul identificam estados onde havia participantes do curso de extensão



Fonte: Pompeu, Valle e Santos (2022)

Esse componente territorial é relevante, pois revela marcas e especificidades da educação matemática com pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo em relação aos documentos e orientações curriculares para a modalidade. Sob essa perspectiva, torna-se importante reconhecer aspectos comuns da lida com esses documentos e orientações nas respostas dos/as professores/as. A seguir destacamos algumas respostas que nos conduzem a reflexões relevantes para o campo curricular, especificamente no que tange à EJA.

A pergunta com que iniciamos esta reflexão indagava se a proposta/orientação curricular leva em conta as particularidades do seu contexto escolar, destacamos uma resposta de uma professora do estado de Goiás, que escreveu: “A proposta atual foi adaptada da BNCC e é totalmente prescritiva dando pouca ou quase nenhuma autonomia para a escola e professores. Não considera o contexto da escola e muito menos dos estudantes” (Acervo da Coordenação do Curso). De modo geral, muitos docentes respondem ter um documento, mas derivado da BNCC. Outros não têm orientações específicas para a modalidade e podem decidir com autonomia, aproximando-se de uma situação de abandono institucional.



Em outras perguntas, os resultados mostraram poucos docentes sem qualquer autonomia para *decidir* e elaborar currículo. Porém, destacamos um relato de uma professora do Rio de Janeiro que ilustra bem a afirmação sobre abandono institucional:

Sim, curiosamente na escola em que atuo temos autonomia docente, visto que estamos num espaço que quase nunca é visitado pela equipe que atua na Secretaria de Educação, por isso conseguimos organizar as aulas/atividades/conteúdos/temáticas de acordo com os interesses dos/as estudantes. As visitas raras, quando ocorrem, são às vésperas das avaliações externas em larga escala, visando incentivar professores/as e estudantes a participarem. (Acervo da Coordenação do Curso)

Sendo assim, notamos que há uma preocupação evidente pelos dados, ou seja, uma postura de incentivo e de acompanhamento dos resultados das unidades escolares nas avaliações de larga escala, porém, sem o cuidado correspondente para com o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade, suas especificidades e seus sujeitos.

Ao refletirmos sobre como está ocorrendo a educação com pessoas jovens, adultas e idosas, é notória uma diversificação de uma região para a outra e mesmo no âmbito de diferentes estados de uma mesma região. Contudo, a nona pergunta trazia o seguinte questionamento: “Como você seleciona e organiza os conteúdos trabalhados em sala de aula? Comente.” Nela, identificou-se uma mesma linha de respostas entre os educadores, ao quais não tinha um material próprio para usar como base. O relato do educador do estado da Paraíba retrata bem essa realidade, e discorre em sua resposta sobre quais os resultados após a seleção dos conteúdos:

Na minha escola não tem um material específico para EJA. Por meio do livro didático do Ensino Médio Regular, temos a autonomia de escolhermos os conteúdos que consideramos mais relevantes para o ensino na EJA, para ser abordado de forma mais simplificada, contextualizada e mais próxima da realidade dos alunos. Exemplos: No Ciclo V (1ª e 2ª série do Ensino Médio da EJA) começamos com o conteúdo sobre Operações com Números Reais (resolução de problemas), Funções Afim e Quadrática, Unidade de Medidas, Perímetro e Área de Figuras Planas, Matemática Financeira, Volume dos Principais Poliedros. (Acervo da Coordenação do Curso)

Nessa mesma linha de respostas, identificamos muitas outras em que se destaca a necessidade de recursos didáticos que levem em conta as especificidades da EJA e de seus sujeitos, sobretudo para pensar o ensino da matemática de uma forma que não seja



infantilizada, reproduzindo técnicas, procedimentos, métodos e abordagens próprias da chamada educação regular. Ou seja, o professor não tem algo definido especificamente para o ano correspondente, para os sujeitos que constituem suas turmas, e/ou segue algum material destinado ao ensino das crianças e adolescentes e vai tentando adaptá-lo à realidade.

Por fim, para abordar um último questionamento na mesma direção do uso de materiais didáticos, destacamos duas respostas: a primeira de uma educadora do estado de Minas Gerais, que levou a uma reflexão de como ocorreu a educação durante a pandemia da COVID-19¹, sendo usado apenas materiais impressos e posteriormente aulas híbridas:

Os professores montam as apostilas impressas para realização das atividades não presenciais, buscando não infantilizar material. Ocorre atendimentos pelo Whatsapp e aulas pelo Meet (6º ao 9º ano). Em 22 de setembro, iniciou-se os estudos híbrido, sendo pequenos grupos presenciais. A partir de 3 de novembro todos os alunos poderão comparecer à escola. (Acervo da Coordenação do Curso)

Esse relato evidencia algo que foi uma marca na interação com todos os participantes do curso em sua primeira edição, pois, devido ao contexto de isolamento social e fechamento das escolas, muitos docentes se viram compelidos à sistematização de materiais e recursos capazes de subsidiar as trocas com os/as alunos/as. Destaca-se a potência de utilizar esse momento para promover uma reflexão sobre a elaboração de materiais que não sejam “infantilizados”, o que denota a possibilidade de uma via bastante apropriada para a EJA. O segundo relato é de uma educadora do estado da Bahia, que afirmou:

Não temos materiais específicos para EJA. Seguimos muitas vezes os livros didáticos do Ensino Fundamental II tentando significar as atividades com a EJA fazendo as adaptações possíveis. Em grande parte não tem um material fornecido pelos órgãos públicos para serem usados na EJA, o que é utilizado, são materiais desenvolvidos pelos docentes, encontrados via internet ou adaptações de materiais do ensino regular. (Acervo da Coordenação do Curso)

¹ O período da COVID-19, começou em dezembro de 2019, mas foi em março de 2022 que no Brasil passou a se tornar uma pandemia e necessitar de isolamento social. Com isso, o ensino que era presencial, ficou um período parado para a adaptação ao remoto, no qual, resultou numa variação entre regiões de como a educação básica voltaria a funcionar. Meios alternativos foram sendo colocados em prática para tentar amenizar o atraso que posteriormente seria causado.



Faz-se necessário destacar no relato, o olhar cuidadoso da professora para a educação, na qual, mesmo demonstrando não ter os recursos necessários, a própria busca meios no qual possibilita diversificar a sala de aula com atividades que levam os educandos a uma vivência mais ativa. Contudo, esta não é uma realidade apenas desta região da Bahia e nem sequer apenas desse estado. Finalizando o questionário, responderam sobre reflexões acerca do currículo de matemática na EJA, materializado em sua prática docente. Nessa questão, uma professora de Minas Gerais respondeu:

Eu penso que eu, como professora dessa modalidade de ensino, não posso me esquivar da responsabilidade de preparar aulas com conteúdos que façam sentido para os meus alunos e que eles consigam fazer links com o seu dia a dia. O aluno precisa está no centro da aprendizagem e para isso acontecer precisamos de práticas pedagógicas ativas e conteúdos que realmente fará a diferença na vida dos nossos educandos. (Acervo da Coordenação do Curso)

Podemos relacionar essas duas respostas, sobretudo destacando a preocupação para com a educação nas turmas de EJA. Assim, é importante salientar que as professoras relatam suas dificuldades, mas apresentam quais as soluções que as mesmas encontraram para desenvolver seu trabalho, mesmo entendendo que essa atividade extrapola, em certa medida, as atribuições docentes.

Esse pequeno fragmento das respostas já ilustra muitas das tensões pertinentes à educação matemática na EJA e refletem as preocupações de docentes espalhados pelo país em relação à falta de documentos e orientações curriculares, bem como de recursos e materiais didáticos específicos para a modalidade e apropriados à diversidade de sujeitos que compõem as salas sempre heterogêneas da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, tivemos o propósito de apresentar uma primeira aproximação acerca de algumas reflexões que tematizam e problematizam documentos e orientações curriculares para a educação matemática de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil a partir de uma primeira aproximação. Essa primeira aproximação, ainda em desenvolvimento, tem objetivado destacar elementos principais a partir da perspectiva dos próprios docentes da modalidade.



Para isso, o material de análise se constitui das respostas às questões sobre currículo obtidas de professores e professoras que ensinam matemática na EJA em diferentes municípios e estados brasileiros. Tais docentes, participantes de um curso de extensão intitulado “A Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, responderam questões como: “Como você seleciona e organiza os conteúdos trabalhados em sala de aula? Comente”; “A proposta/orientação curricular leva em conta as particularidades do seu contexto escolar? Comente”; e “Considerando o seu contexto escolar, o professor tem autonomia para a prática de um currículo de matemática que considere mais adequado? Comente”.

As respostas desses/as docentes nos auxiliam a endereçar questões de relevância e abrangência para refletirmos sobre os currículos de matemática na EJA no Brasil. Espera-se que este estudo seja o primeiro de uma série cujo objetivo é aprofundar e ampliar as reflexões aqui iniciadas.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Maria Conceição Reis. **Educação matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREITAS, Adriano Vargas. Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010). 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

JANUARIO, Gilberto. Currículo de matemática da Educação de Jovens e Adultos: análise de prescrições na perspectiva cultural da matemática. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

JANUARIO, Gilberto; FREITAS Adriano Vargas; LIMA Katia. Pesquisas e Documentos Curriculares no Âmbito da Educação Matemática de Jovens e Adultos. *Bolema*. 2014. vol. 28(49):536-556. DOI: 10.1590/1980-4415v28n49a04

POMPEU, Carla Cristina; VALLE, Júlio César Augusto; SANTOS, Priscila Ribeiro. Uma experiência de formação continuada com professores/as que ensinam matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. In: CONGRESSO NACIONAL DE



FORMAÇÃO DE PROFESSORES, V, 2021. **Anais do V CNFP**, 2021. v. 2. p. 752-763.

POMPEU, Carla Cristina; VALLE, Júlio César Augusto; SANTOS, Priscila Ribeiro. Vivências e experiências matemáticas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: formação de professores/as e autoria docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, XV, 2022. **Anais do ENEM**, 2022, pp. 1-12.