

Narrativas sobre a prática de ensino de Matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Washington Campos Marques¹

Heloisa da Silva²

GD7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo

A pesquisa levanta questões inerentes às práticas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Este trabalho tem o objetivo de documentar e analisar narrativas de professores dos anos iniciais sobre suas práticas de ensino de matemática. Para tanto, o estudo apresenta abordagem qualitativa e é desenvolvido de acordo com a metodologia da História Oral na Educação Matemática. Pretendemos aqui, mostrar um pouco da metodologia utilizada no andamento da pesquisa, explicitando os momentos de elaborações dos questionários elaborados para realização de entrevistas com os depoentes. Foram realizadas duas sessões de entrevistas com três professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma primeira mais aberta e interessada na história e formação dessas professoras e uma segunda voltada, mais especificamente, para o tema da prática de ensino de Matemática, para a qual utilizamos, como referência, a primeira entrevista e observações feitas em sala de aula. Queremos neste texto, produzir uma análise arqueológica baseando-nos na primeira seção de entrevistas.

Palavras-chave: Educação Matemática. História Oral. Práticas. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Introdução

A ideia dessa pesquisa se deu a partir do desenvolvimento do meu projeto de **iniciação científica**, intitulado “O professor de Matemática da região de Paranaíba-MS: dificuldades e expectativas com relação ao ensino de Matemática”. Os resultados daquela pesquisa indicaram uma insatisfação por parte de professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com relação a problemas de aprendizagem relativos a pré-requisitos envolvendo a Matemática dos alunos que iniciam o 6º ano desse nível de ensino, e que o problema poderia estar relacionado com prática de ensino de professores das séries iniciais.

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática PGEM/UNESP – Campus de Rio Claro/SP. E-mail: xim222@hotmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, PEGEM/UNESP – Campus de Rio Claro/SP e orientadora do trabalho que aqui se apresenta. E-mail: heloisas@rc.unesp.br

Analisando as possibilidades de investigação do tema e os interesses de pesquisa do Grupo História Oral e Educação Matemática - GHOEM³, julgamos pertinente que a pesquisa fosse realizada de acordo com a postura adotada pela História Oral na Educação Matemática. O objetivo foi, então, registrar e analisar narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre suas práticas de ensino da matemática.

Considerando que tal interesse se deu a partir do trabalho de iniciação científica citado, decidimos realizar esta pesquisa com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Paranaíba-MS, pois seria como uma continuação daquele trabalho. A partir da análise de depoimentos desses professores sobre suas práticas e da observação de algumas de suas aulas, pretendemos elencar informações relacionadas à história desses professores, à sua formação e, principalmente, às apropriações e estratégias que utilizam com relação ao ensino da Matemática.

O objetivo deste texto será o de apresentar os aspectos teórico-metodológicos que envolveram nossa busca para o alcance de nosso objetivo. Na pesquisa buscamos incorporar alguns aspectos da teoria de Michel Foucault, relativos à perspectiva da *arqueologia* como método de análise, de modo integrado à História Oral, na compreensão das *práticas discursivas* encontradas nos depoimentos.

Assim, apresentaremos a seguir, os nossos fundamentos teórico-metodológicos e uma análise arqueológica parcial de uma primeira entrevista realizada na pesquisa. Entendemos que tal análise seja um exercício necessário para a análise final da pesquisa.

A História Oral como Metodologia

A intenção de registrar e analisar narrativas de professores dos anos iniciais sobre suas práticas de ensino da Matemática teve início no momento em que tomamos a decisão de realizar entrevistas com professores; e essa decisão de trabalhar com fontes orais e registrá-las como documentos históricos foi induzida pelos fundamentos e procedimentos da História Oral.

Segundo Garnica (2003), o pesquisador que mobiliza a História Oral, deve seguir alguns parâmetros específicos, e tais parâmetros são, basicamente, uma série de procedimentos (que cuidam da constituição das fontes), aliada a uma fundamentação específica a esses procedimentos. Um trabalho em História Oral, portanto,

³ www.ghoem.com

[...] exige uma pré-seleção dos depoentes – ou um critério significativo para selecioná-los –, entrevistas gravadas – gravações essas que se constituirão no documento-base da pesquisa –, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito – conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise”. (GARNICA, 2003, p. 10).

A História Oral busca, portanto, recuperar “aspectos da vida do participante da pesquisa”. Esses aspectos são significados de experiências marcantes que ocorreram na vida dessas pessoas que nos serão relatados na forma de narrativa. Esta, por sua vez, torna-se o documento de maior importância no trabalho. Mas isso não significa que outras formas de captar “a realidade” que não através de entrevistas não sejam legítimas em um trabalho em História Oral. Pesquisas em “História Oral estão preocupadas em tornar públicos, mais ampla e criticamente, os acontecimentos, na medida em que lançam mão de fontes escritas, orais, vídeos e fotografias” (SILVA e SOUZA, 2007).

Na História Oral, considera-se que a análise dos dados se inicia desde o momento em que o pesquisador escolhe seus entrevistados, até o momento da análise das narrativas propriamente, quando há tentativa de compreensão sobre os fenômenos encontrados.

Com relação às narrativas orais registradas, Garnica (2003) argumenta que a narração “é o momento de construção das personagens para o pesquisador tanto quanto o é, na maioria das vezes, para o próprio depoente.” (p. 11).

Contudo, o objetivo das narrativas é permitir que, por meio delas, o entrevistador entre no mundo do entrevistado, sistematizando e registrando os significados que atribui às experiências a ele relatadas, pelas histórias, sua maneira de lidar com as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, sempre buscando respostas para suas indagações.

Procedimentos metodológicos

Encontramos em Garnica, Fernandes e Silva (2011), direcionamentos para o desenvolvimento dos procedimentos utilizados pela História Oral. Segundo esses autores,

(a) a questão diretriz da pesquisa indica um grupo inicial de depoentes cuja memória é julgada importante para compreender o tema levantado pela questão diretriz. Ao serem convidados para participar da pesquisa, esses depoentes usualmente indicam outros depoentes – é o que se chama *critério de rede* para a formação do núcleo de colaboradores do trabalho; (b) os roteiros de entrevistas são elaborados e devem estar à disposição dos depoentes, caso eles os solicitem previamente para organizar suas exposições; (c) as entrevistas podem estar direcionadas a compreender um tema específico, que é parte das experiências vivenciais do depoente (nesse caso, seguimos uma perspectiva conhecida como História Oral temática) ou, sem fixar tema específico, podem estar interessadas em perspectivas vivenciais amplas, num conjunto de experiências de vida

relatadas por determinados atores sociais (nesse caso, a perspectiva é a que temos chamado de História Oral de vida); (d) as entrevistas⁴ – realizadas em tantas sessões quantas forem necessárias, seguindo as disposições do pesquisador e do colaborador – são gravadas e/ou filmadas para, posteriormente, serem transformadas em textos escritos numa sequência de momentos aos quais chamamos transcrição (ou gravação) e textualização: do registro da oralidade (em suportes digitais) passa-se à gravação bruta (elaborando-se um primeiro registro escrito); dessa gravação bruta (ou transcrição, como temos chamado) passa-se à primeira textualização (que implica editoração da transcrição), à qual seguem tantas textualizações quantas julgadas necessárias para *apurar* o texto, sempre em negociações com o depoente⁵(p. 235-236).

Com vistas aos nossos objetivos com as narrativas de professores dos anos iniciais, o primeiro passo foi construir um roteiro para uma primeira entrevista/encontro com o professor colaborador, que nos permitisse conhecê-lo e nos aproximar de suas experiências diárias. Nesse primeiro roteiro destacam-se, então, questões relativas à: infância, família, escolaridade, vida profissional e prática de ensino da Matemática do professor colaborador. Utilizamos o mesmo roteiro nas entrevistas com todos os colaboradores.

Consideramos importante, também, um momento com o professor, em que houvesse uma familiarização com sua realidade na escola para, a partir de então, elencarmos mais algumas questões relativas, exclusivamente, ao tema de sua prática de ensino de matemática e prepararmos um segundo roteiro para segundo momento de entrevista com esse professor. Decidimos, então, observar o tempo que ele tinha disponível para preparação das atividades de sala de aula – seja sozinho ou em reuniões pedagógicas na escola – bem como ministrando aulas, além de participar do seu dia-a-dia na escola. Assim, a partir da primeira entrevista e observações, formulamos novas questões que fizessem o professor falar mais sobre sua prática de ensino da Matemática. Isso significou a constituição de um segundo roteiro específico para cada professor colaborador.

Tivemos a colaboração de três professoras, com pelo menos 15 anos de experiência de sala de aula, todas lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental; outro fator necessário foi o de procurar professoras que no ano da pesquisa lecionassem em 4º e 5º

⁴ Realizar entrevistas é o modo usual de captar a oralidade para iniciar uma pesquisa em História Oral. Isso não significa que essas entrevistas sigam um único protocolo (o protocolo usual é o entrevistador perguntar e o depoente responder) – vários modos de conduzir uma entrevista são possíveis, como, por exemplo, o uso de fichas temáticas, fotografias, documentos etc –, nem que apenas a entrevista dê conta de qualquer *objeto* de pesquisa. A experimentação com protocolos alternativos de *coleta de dados* é ainda inicial no grupo, ainda que, nesse sentido, existam exemplos significativos já implementados.

⁵ Os trabalhos de textualização das transcrições colocam-se como exercícios de análise e de comunicação com o entrevistado, no sentido de que o pesquisador, ao produzir esse texto, tem a oportunidade de discutir com o depoente – em posterior revisão feita por este – as proximidades e distanciamentos desse entendimento em relação àquilo que o depoente afirma ter dito (SILVA, 2006).

anos, pelo fato de serem os anos que estão mais próximos do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Um olhar a partir da arqueologia de Foucault

A prática que desejamos abordar não está apenas relacionada ao que acontece em sala de aula, mas àquilo que é revelado no discurso do(a) professor(a). Entendemos que com as narrativas dos professores podemos identificar compreensões, crenças e ações sobre ensino e aprendizagem da Matemática. Mas, se falarmos em termos de “discurso de professores”, precisamos primeiro explicitar o que entendemos por “discurso”, ou seja, explicitar o significado desta palavra que norteará essa pesquisa. Encontramos em Foucault uma maneira de abordarmos a prática de professores do modo como pretendíamos, ou seja, a partir de seus discursos.

Como alerta Fischer (2001), para Foucault, o discurso não se trata de um mero conjunto de signos, ou significantes relativos a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de “reais” intenções, não prontamente visíveis. Segundo a autora, não podemos ver o discurso como se no seu interior ou em algum tempo anterior a ele, fosse possível encontrar, intocada, a verdade, que pudéssemos fazer despertar. Para Foucault, continua a autora,

[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria “por trás” dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas (FISCHER, 2001, p. 199).

Assim, em Foucault (2008), o discurso trata de relações do uso que se faz da língua. É a linguagem e *outra coisa*, sendo esta *outra coisa* não de natureza linguística, podendo se chamar de uma relação do uso da linguagem, que se constitui como discurso.

O momento da arqueologia, para Michel Foucault, foi uma ação de escavar divisões descontínuas do discurso, certamente indo a fundo em discursos de acontecimentos, tanto do passado como presente, momentos talvez já esquecidos ou que

acabaram de ser vivenciados pelos sujeitos. Esses discursos para Foucault (2008) se dispõem em documentos, documentos históricos, se tornando *monumentos*.

Segundo Foucault,

Ela [a arqueologia] não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um "outro discurso" mais oculto. (FOUCAULT, 2008, p. 157, grifo do autor, colchetes nosso).

A arqueologia seria um processo descritivo e explicativo, algo libertado de toda “sujeição antropológica”⁶ de um segundo recorte histórico relativamente breve; ela procura o “como”, examina o momento. Portanto, uma análise arqueológica não procura apenas práticas discursivas, mas busca:

[...] também, as articulações entre as práticas discursivas e toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc. [...] as relações entre as práticas discursivas e as não-discursivas não devem ser entendidas como casuais, num ou noutro sentido. (VEIGA-NETO 2005, p. 57).

Afirmar que o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história, ou seja, que é ele, sobretudo, histórico, implica necessariamente “falar na relação entre o discursivo e o não-discursivo, na impossibilidade de separar o lado de dentro do lado de fora dos enunciados, significa falar na ‘economia’ dos discursos - em sua produtividade visível - enfim, na relação entre pensamento e vida, poder e saber, continuidade e descontinuidade da história” (FISCHER, 2001, p. 215). Logo, podemos encontrar, na prática do sujeito, passagens de várias invariantes como sua vida pessoal, educacional, a instituição em si. Onde se dá tal prática? Como tais invariantes atravessam sua vida? Tais questões nos levam a compreender que essa prática não é do sujeito, mas do ambiente em que aconteceram as passagens.

Entendemos, assim, que a inspiração no método arqueológico de análise aliado à História Oral, nossa principal fundamentação, subsidiarão uma análise pautada na prática discursiva dos professores colaboradores com relação ao ensino de Matemática nas séries iniciais.

Através das narrativas, a arqueologia nos ajudará a realizar uma análise das narrativas em que poderemos questionar, comparar, relacionar ou até mesmo opor

⁶ Foucault, sd, p. 14.

discursos, sempre nos preocupando com indícios da prática do professor (FOUCAULT, 2008). Seu casamento com a História Oral é positivo, já que ambos nos subsidiarão no momento em que pretendemos analisar as práticas discursivas e não discursivas e apontar aspectos voltados às particularidades da vida desses professores em suas relações sociais (pessoais, de trabalho, etc).

Mireille, a tia, professora...

Com idade entre 40 e 45 anos, Mireille é professora das redes estadual e municipal da cidade de Paranaíba-MS, licenciada em Pedagogia na FIPAR - Faculdades Integradas de Paranaíba, com duas pós-graduações em Educação Infantil com ênfase nas séries iniciais e Atendimento Educacional Especializado, concluídas na mesma Faculdade.

Com sua infância vivenciada na fazenda e adolescência já na cidade, considera que foi uma criança feliz, quando se trata de família, brincadeiras, amizades. Sua infância e adolescência tendo somente fatores positivos, não há sinais de violência, marginalização, roubos, toda a transparência possível encontrada em sua família, casa, educação e escola.

O contexto de três ou quatro décadas atrás, era formado na maioria das culturas por famílias volumosas, muitos filhos, primos, tios. O pai eram o responsável pelo sustento, enquanto a mãe tinha obrigação de cuidar da casa, dos filhos, proporcionando uma educação muito rígida dos pais com os filhos, incluindo afeto e cuidado com a família (ARIÈS, 2006).

A rigidez de seu pai quando, aos 17 anos foi proibida de procurar outras faculdades que não fosse por perto de Paranaíba-MS, a possibilidade de sair da casa e morar em outra cidade sozinha era distante, vista como uma impossibilidade. O valor de família a acompanha, a preocupação com a educação das filhas, a lembrança de seus pais se encontra muito presente. O rigor com a faculdade e preocupação dos filhos saírem de perto dos pais são valores vivos até hoje.

Com o magistério concluído e ministrando aulas nas escolas municipais de Paranaíba-MS, Mireille transmite de maneira clara o momento de escolha da sua profissão: a sinceridade da possibilidade ter cursado sua graduação em Pedagogia por falta de opção, ao tempo que não se encontrava curso de graduação em muitas cidades.

O fato de Paranaíba estar localizada a 60 km da divisa de Mato Grosso do Sul com estado de São Paulo, o desgaste de depender de carona para locomoção até a cidade de

Jales-SP, que se encontra cerca de 120km de distância, ter que tomar a balsa no meio do trajeto, deixando a viagem mais cansativa e longa, mesmo fazendo o curso pretendido por ela (Letras) na Faculdade de Jales, foram motivos que a impossibilitou de concluir o curso.

Alguns anos depois, ao ser aberto o curso de Pedagogia na cidade de Paranaíba-MS, com o plano decenal implantado pelo governo federal⁷, Mireile cursou a graduação em Pedagogia tendo em vista tal plano.

A professora vivenciou rigidez do ensino de duas décadas atrás, quando a voz maior na sala de aula era a do professor e os questionamentos dos alunos resolvidos por eles mesmos com seus livros. A escola de 20 anos atrás é um exemplo para ela, desde as brincadeiras no pátio, o comportamento dos alunos dentro da sala de aula, até a maneira como seus professores a tratavam.

A certeza de que o ensino tradicional⁸ funciona ainda hoje e que é a melhor maneira de se trabalhar, lhe passa confiança na forma como conduz sua prática de ensino de Matemática e garante resultados, em suas palavras, o “arroz com feijão”. A metodologia utilizada de maneira diferente a outros professores e apoiada pela coordenação e direção da escola.

A direção, poder maior na escola atualmente, mostra sua fragilidade, quando apoia o professor que trabalha o método de ensino tradicional ao mesmo tempo em que apóia aquele que trabalha o não tradicional.

Hoje ainda, pode-se encontrar resíduos de um grupo de professores, coordenadores, diretores de uma mesma faixa etária, aquele mesmo grupo que passaram por castigos, imposições de professores, em que o medo era maior que a vontade de saber. Esse grupo teve o exemplo do ensino tradicional, em que o professor era o sujeito principal na sala de aula. Hoje o valor se alterou, o professor não tem mais ser o poder absoluto na sala de aula, os alunos se detém da voz, é necessário ter um diálogo em níveis iguais.

A posição da decoreba em sala de aula é aberta, a professora a julga necessária para o ensino e aprendizagem da tabuada. Desta maneira, segundo ela, o aluno irá aprender, isso está fixado em sua prática, em sua consciência se deu certo para ela, enquanto foi aluna,

⁷ Plano decenal é um plano implantado pelo governo federal, com o objetivo de melhorar a qualidade de aprendizagem do aluno e também a formação do professor, no entanto, foi estabelecido um prazo de 10 anos (2001 a 2011) para que os professores do ensino básico complementassem sua formação com a graduação em pedagogia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>> Acesso em: 26 set 2011.

⁸ “Tradicional: relativo a tradição ou nela conservado” (AURÉLIO, 2011).

não faz sentido trocar o “modo” de tratar o assunto: “pode até haver uma outra maneira de se ensinar, mas se a maneira dá certo, que sentido faz trocar a certeza pelo improvável?”

Por sua vez, trata-se como a tia para seus alunos, é uma pessoa falante, que comanda a sala, tem o momento da conversa, do copiar da lousa, da explicação (discussão com os alunos), a resolução de exercícios, atenta a todo tempo no movimento dos alunos. A lição de casa tem dia certo para ser entregue, a correção é no mesmo dia e se não entregar, é enviado um bilhete para o responsável ter ciência do acontecido em sala de aula. Aquele discurso de competição aparece em sua fala, o que é plausível, já que foi a segunda da classe em sua época. Assim, esse aspecto não se acaba em seu passado, continua no presente, quando aparece uma competição “sadia” entre alguns alunos, pois aquele que consegue uma melhor média nas notas no final do bimestre consegue ganhar um presente (lembrança) da professora.

O curso de Pedagogia, as aulas de Matemática - estas que em algumas graduações nem existem -, o antigo é o novo, o passado é o presente, a necessidade de se ter uma disciplina no curso de Pedagogia dedicada especialmente à Matemática, um fator antigo que percorre todo o presente. O professor pedagogo carrega o fardo de não gostar de ensinar Matemática, mas há em seu curso de graduação uma disciplina destinada ao ensino e aprendizagem de tal disciplina?

Para ela, Matemática é Matemática, Português é Português, qual seria a resposta de nossos pais, quando perguntados o que eles entendem de Português e Matemática? Sim, poderiam responder que Matemática é uma ciência exata, na qual, encontram-se números, símbolos, contas, descobertas, lógicas, já o Português está comprometido no estudo das palavras, frases, poesias, textos, verbos. Há décadas disciplinas, como Matemática, Português, Geografia, Ciências, História, foram digeridas separadamente pelos alunos, estes que vieram a ser professores de séries iniciais, se deparando com o ensino de todas as disciplinas.

O tradicional volta à tona, o funcionamento de cada disciplina, a Matemática com suas contas, o Português com seus verbos, a Geografia... o contextualizar trazendo personagens de novelas para motivação na sala de aula, não se encontra a Matemática na Geografia, o Português na História, esse funcionamento de práticas de ensino que não se encontra na sala de aula.

Os professores, no seu dia-a-dia passam por um processo de aprendizagem em sua profissão, sempre colocando sua prática em teste, mas dificilmente com o pensamento ou

ideia da necessidade de mudar-se. A atenção da criança, a sala “em silêncio”, a atenção na história da adição com recurso, algo inusitado, a criança que nasce, o irmão que sobe e ganha uma beliche, a mãe que não está na conta, toda essa magia aos olhos dos menininhos.

Partir do Magistério, as professoras de décadas atrás como referência, esse é o reflexo da prática de ensino de Matemática, as professoras Odania⁹, Geralda¹⁰ e Lázara¹¹, sim, essas são as referências de ensino de Matemática nos dias de hoje. Professoras que percorreram o tempo, esse por sinal de difícil formação, instrução, no interior de um estado que passou por um processo de divisão, esse motivado pelo crescimento social. No tempo que para se lecionar necessitava apenas do gosto de ensinar, de apenas um livro para seguir, que com o passar do tempo, percebemos a necessidade de mais e mais materiais para organização e preparação de aulas.

Referências

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio júnior**. 2. ed. Curitiba: Editora positivo, 2011. 992p.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>, Acessado em: 31 de out. 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, 7ed. Tradução de: Luiz Felipe Baeta Neves.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação**. Zetetiké, CEMPEM-Unicamp, Campinas, v.11, n19, p. 09-55, 2003.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral. Bolema. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 25, p. 213-250, 2011.

AIRÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006, 2ed.

SILVA, H. **Centro de educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade**. 2006. 480f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, H.; SOUZA, L. A. **A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática**. Bolema. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. único, p. 139-162, 2007.

⁹ Professora Odadina, lecionou aulas para professora Mireille na 4ª série.

¹⁰ Professora Geralda Rita, lecionou aulas para professora Mireille na 1ª e 2ª série.

¹¹ Professora Lázara, lecionou aulas para professora Mireille na 3ª série.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2005. 2ed.