

## UMA LEITURA DAS FALAS DE LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA SOBRE “SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA”

Walter Luís Moura Silva<sup>1</sup>

### GD 7 – Formação de Professores que ensinam Matemática

**Resumo:** Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), que tem como objetivo central analisar, com base no Modelo dos Campos Semânticos, os significados produzidos por licenciandos em Matemática para a noção de “ser professor de Matemática”. Partindo do pressuposto de que o significado é produzido na fala, para a produção dos dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas junto a alunos do curso de Licenciatura em Matemática da UNIFAL-MG. O interesse na proposição desta pesquisa, de abordagem qualitativa, está no fato de que conhecer tais significados pode consistir em uma importante ferramenta para guiar práticas formativas dentro de cursos de licenciatura, o que pode refletir em condições outras para a formação inicial de professores de Matemática.

**Palavras-chave:** Ser professor de Matemática. Licenciandos em Matemática. Produção de significados.

### INTRODUÇÃO

A formação de professores de Matemática é um dos campos de pesquisa em Educação Matemática. Dentro desse campo, os processos de formação inicial, a prática profissional e o perfil do professor de Matemática vêm sendo investigados (FIORENTINI et al., 2016) sob diferentes perspectivas.

Em 2009, Carlos Francisco desenvolveu um estudo sobre a caracterização da prática profissional do professor de Matemática, segundo o discurso de uma professora de Matemática do Ensino Fundamental. Buscando tecer a pesquisa, Francisco (2009) analisou como é constituído o perfil do professor de Matemática segundo as Diretrizes Nacionais para os cursos de Licenciatura em Matemática (BRASIL, 2001). Nessa dinâmica, o autor expõe que o documento determina as seguintes características sobre o perfil que um licenciado em Matemática deve possuir:

- Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos.
- Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG; Programa de Pós-Graduação em Educação; Mestrado em Educação; walterluismoura@yahoo.com; orientadora: Rejane Siqueira Julio.

- Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.  
(BRASIL, 2001, p.3 apud FRANCISCO, 2009, p. 64)

Contrariamente ao que Brasil (2001) apresenta, durante minha graduação em Licenciatura em Matemática, frequentemente ouvia dos colegas de curso que ser professor de Matemática é saber ensinar Matemática. Muitas vezes, foi possível identificar que a noção de “ser professor de Matemática”, para aqueles sujeitos, estava fundamentada apenas nas competências que este profissional deve manifestar em sala de aula no que diz respeito ao conteúdo matemático.

Em 2016, João Pedro Antunes Paulo investigou o que licenciados em Matemática diziam a respeito das práticas de seus professores formadores. Nessa pesquisa, o autor nos sugere que “ser professor” não se refere a uma autoridade instituída legalmente, mas da autoridade que o outro (o aluno) dá a ele, por legitimar o que é dito (na relação professo/aluno). Na perspectiva desse autor, a constituição do “ser professor” acontece por um processo de internalização cultural. Nesse entendimento, “ser professor” é constituído a partir das legitimidades dadas pelos alunos para o sujeito com o qual estão relacionando em sala de aula. Sendo assim, um sujeito constitui-se professor somente a partir da relação com seus alunos.

Impelido pelo desejo de estudar efetivamente o que licenciandos em Matemática entendem sobre “ser professor de Matemática”, proponho esta pesquisa, tendo como referencial teórico o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (LINS, 1999, 2001, 2004, 2008, 2012) – como será discutido adiante –, na qual, a partir de entrevistas com estudantes em diferentes etapas do curso de licenciatura em Matemática, pretendo constituir uma leitura que permita, também, dizer sobre a influência do processo de formação inicial na produção de significados desses graduandos para a noção de “ser professor de Matemática”. Ou seja, quero investigar como os estudantes falam sobre esta noção, se os estudantes, que estão no início da licenciatura, produzem significados para ela na mesma direção que os discentes que estão no final do curso produzem e se há uma influência do processo de formação na constituição dela.

Em Lins (1999) há uma discussão sobre a importância de conhecer os pressupostos que sustentam as posições ou práticas dos professores, pois isso os levam a seguir certas posturas educacionais. Essas posições ou práticas, em minha leitura, vão sendo

constituídas, também, durante o processo de formação inicial. Assim, acredito que é a partir da visão que um futuro professor de Matemática tem acerca do “ser professor de Matemática” que ele buscará desenvolver sua prática profissional. Dessa maneira, considero ser de grande relevância, dentro dos cursos de licenciatura, movimentos que estimulem futuros professores de Matemática a falarem sobre o que entendem sobre “ser professor de Matemática” e, a partir das diferentes perspectivas que daí surgirem, problematizar e discutir esse entendimento e a profissão docente.

## REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para fundamentar teórica e metodologicamente esta pesquisa, será tomado como referencial o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), uma teoria que nos permita compreender processos de produção de significados. Assim, para que o leitor se inteire acerca deste referencial, serão apresentadas as ideias centrais que constituem o modelo tomado.

O MCS é um modelo epistemológico criado pelo educador matemático Romulo Campos Lins. Segundo Oliveira (2002), as ideias iniciais que deram origem ao MCS surgiram no desenvolvimento da tese de doutorado de Lins, que procurava constituir uma caracterização epistemológica para Álgebra e Pensamento Algébrico. Embora nascido e se desenvolvido dentro da Educação Matemática, o MCS não se limita a essa área de conhecimento. Havendo processos de produção de significados, pode-se usá-lo como base de leitura (desses processos).

O centro da discussão do MCS são processos de produção de significados. De acordo com o MCS, o significado é produzido na fala e “(...) é o conjunto de coisas que se diz a respeito de um objeto. Não o conjunto do que se poderia dizer, e, sim, o que efetivamente se diz no interior de uma atividade. Produzir significado é, então, falar a respeito de um objeto” (LINS; GIMENEZ, 1997, p. 145-146).

Para o MCS, a constituição do sujeito enquanto sujeito cognitivo se dá através da produção de significados que ele realiza, ao mesmo tempo em que ele constitui os objetos através de suas enunciações (LINS, 2012). Desse modo, um objeto não é ou está previamente constituído; sua constituição se dá na e pela produção de significados, durante a fala do sujeito.

Assim, se pensarmos em duas pessoas que falam algo de “x” – muito embora ambas falem sobre “x” – “x” podem ser objetos diferentes para elas. Isso porque “x” não existe anteriormente à fala; “x” existe para cada uma das pessoas na e pela enunciação de cada pessoa. (OLIVEIRA, 2011, p. 07)

Pensando, por exemplo, em transformação linear, para ela podem ser produzidos diferentes significados: matriz, sistema de equações lineares, função entre espaços vetoriais, homomorfismo de espaços vetoriais (OLIVEIRA, 2002). Esses quatro possíveis significados produzidos para transformação linear são diferentes e, portanto, tratam-se, em cada caso, de objetos distintos, e não de possíveis interpretações para uma mesma noção já estabelecida.

O conhecimento é entendido como uma crença-afirmação que o sujeito enuncia, seguida de uma justificação (não de uma justificativa). A justificação é “aquilo que o sujeito entende como lhe autorizando a dizer o que diz” (LINS, 2012, p. 12). Logo, o conhecimento (do sujeito) é do domínio da enunciação, não do enunciado, em outros termos, toda produção de significado implica produção de conhecimento.

Para o MCS, o processo de comunicação não é apenas a transmissão simples de uma mensagem de um emissor a um receptor.

No MCS a noção de comunicação é substituída pela noção de espaço comunicativo, que é um processo de interação no qual (dizer isto, para o MCS, é redundante) interlocutores são compartilhados. Numa inversão conceitual, “comunicação” não corresponde mais a algo do tipo “duas pessoas falando uma para a outra”, e sim a “dois sujeitos cognitivos falando na direção de um mesmo interlocutor. (LINS, 2012, p. 24)

Apesar de todas essas noções sobre as quais escrevi serem bem teorizadas dentro do MCS, Lins observa que “O MCS só existe em ação. Ele não é uma teoria para ser estudada, é uma teorização para ser usada” (LINS, 2012, p.11). Nesse entendimento, vale ressaltar que o interesse do MCS é exclusivamente no processo de produção de significado e em sua leitura. Portanto, este projeto o utiliza como referencial teórico, tendo em vista o foco na leitura das produções de significados dos estudantes sobre “ser professor de matemática” e a influência do processo formativo nelas.

Vale ressaltar que existem teorizações sobre formação de professores de Matemática sob a ótica do MCS, que serão aprofundadas no decorrer da pesquisa e que contribuirão para o alcance dos objetivos da investigação.

## **ALGUNS MODOS DE OLHAR PARA O “SER PROFESSOR DE MATEMÁTICA”**

No exercício de analisar, em produções acadêmicas que remetam à temática da pesquisa, modos de produção de significados para a noção de “ser professor de Matemática”, foram constituídas marcas de um percurso de revisão bibliográfica. Nesse processo, buscamos também contribuições metodológicas para a produção dos dados do estudo aqui proposto.

Para realizar o levantamento das produções acadêmicas, utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A busca nesse banco de dados se deu pelas expressões: “ser professor de Matemática”, “prática profissional do professor de Matemática”, “ofício do professor de Matemática” e “perfil do professor de Matemática”. Feito isso, tivemos como resultado a indicação de 33 produções, entre dissertações e teses. Identificamos, porém, que os arquivos da maioria dos trabalhos indicados não estavam anexados junto ao sistema, pois haviam sido produzidos antes da existência da plataforma de busca. Contudo, ao realizar uma procura nos sites dos programas correspondentes aos trabalhos que poderiam nos interessar, conseguimos ter acesso a alguns. A partir daí, fizemos uma análise dos resumos dessas produções e selecionamos, finalmente, aquelas que fizeram parte desta revisão bibliográfica.

Em 2008, Maria José de Melo descreveu e analisou o processo de formação de professores de Matemática, alunos de um curso de Licenciatura em Matemática de Natal-RN. É importante ressaltar que os sujeitos pesquisados estavam compreendidos na faixa etária entre 34 e 56 anos e já possuíam, no mínimo, um ano de experiência como professor de Matemática. Como parte integrante da investigação, a autora explorou o que esses licenciandos em Matemática entendiam sobre o que era ser professor de Matemática à época em que eram estudantes do ensino básico e à época da realização da pesquisa.

Neste exercício, a pesquisadora identificou que, para eles, ser professor de Matemática, à época em que eram estudantes do ensino básico, era ser: prestigiado socialmente e na comunidade de atuação, a autoridade máxima da sala de aula, um mito, o sabe-tudo, o mais temido da escola, o senhor da razão e um transmissor de conhecimento. De acordo com a maioria dos sujeitos, apenas o domínio do conteúdo matemático bastava para ser professor de Matemática nessa época. Em contrapartida, ao falarem sobre a época da realização da pesquisa, as enunciações dos atores do estudo, segundo a autora, foram

produzidas na direção dos aspectos relacionais e didático-pedagógico da profissão. Para os licenciandos, ser professor de Matemática, àquela época, pressupunha saber ouvir; ser mediador; ser pesquisador; ser reflexivo; privilegiar a cooperação, a confiança, o respeito e a autonomia do aluno.

Em 2009, Josimar de Sousa desenvolveu uma investigação acerca de como o Projeto de Licenciaturas Parceladas da região do Médio Araguaia contribuiu para a construção da identidade docente de professores de Matemática, egressos desse curso. No trabalho, o autor defende que ser professor de Matemática é diferente de ser matemático, pois “ser professor é ir além do domínio do conteúdo; é assumir a responsabilidade de seu ensino, constituindo-se como um profissional autônomo, livre e emancipado, consciente de seu trabalho” (SOUSA, 2009, p. 106). Mais adiante, o pesquisador afirma que, dentre os profissionais da educação, o professor de Matemática é aquele que faz uso de uma imagem profissional muito próxima a de um trabalho técnico. De acordo com Sousa (2009), para os professores, atores da pesquisa, a constituição do ser professor de Matemática está relacionada ao domínio do conteúdo matemático.

Carvalho (2012) apresenta um estudo dos elementos sustentadores das escolhas de licenciandos em Matemática, em situações de pré e pós-regência, a respeito das suas decisões de querer ser professor de Matemática. Embora o foco da pesquisa não tenha sido analisar o que esses sujeitos falam sobre ser professor de Matemática, nas discussões do trabalho, foi possível fazer a leitura de alguns significados produzidos para essa noção pelos estudantes. Sendo assim, pudemos identificar que, para eles, ser professor de Matemática é: ser uma referência para o aluno; ter muita responsabilidade; ter uma boa formação e propriedade no conhecimento; ser uma ponte que liga o conhecimento ao aluno; facilitar as aprendizagens dos alunos; provocar transformação na sociedade e na vida dos alunos; trabalhar com questões que visam melhorar a educação; entre outras características.

Em 2018, Maria Cecília Soares desenvolveu um trabalho sobre como licenciandos em Matemática percebem o ofício do professor de Matemática. Para tanto, a pesquisadora observou um mesmo grupo discente no decurso de três semestres letivos, na intenção de dizer, também, sobre a mudança ou permanência de suas percepções ao longo do período acompanhado. No texto, a autora defende que o trabalho do professor de Matemática vai além de pensar no ensino do conteúdo porque ele precisa resgatar a importância dessa

disciplina para o aluno. Nessa perspectiva, Soares (2018) entende que ser professor de Matemática é um ofício complexo, devido às especificidades próprias do ensino da Matemática, às concepções trazidas pelos alunos e demais professores para essa disciplina e também à imprevisibilidade na relação entre professor e aluno em sala de aula.

Ao apresentar a discussão sobre os resultados obtidos, a pesquisadora inferiu que algumas percepções dos licenciandos se confirmaram e que outras foram ampliadas ou alteradas, no período decorrido. Em nossa leitura, esse fato indica que alguns significados foram produzidos nas mesmas direções e outros que foram produzidos em direções distintas. Entretanto, quanto ao trabalho do professor de Matemática, não verificamos modificações nas direções de suas falas. A maioria dos licenciandos percebem o ofício do professor de Matemática fundamentado no conhecimento do conteúdo matemático; outros percebem-no como dom, vocação ou missão, baseado na transformação de si mesmo, do outro e da sociedade; e todos compreendem-no como complexo, pela relação com os alunos, pela grande carga horária de trabalho e pela Matemática exigir pré-requisitos para ser ensinada. Nesse sentido, para os futuros professores, ser professor de Matemática consiste em dominar o conteúdo matemático, viver uma vocação, gerar mudanças sociais no seu entorno e cumprir uma prática complexa, que necessita de dedicação e habilidades pedagógicas especiais.

Ao analisarmos alguns modos de produção de significados para o “ser professor de Matemática”, evidenciamos que, de um modo geral, esses modos de produzir significados estão fortemente associados ao domínio do conteúdo matemático. Além disso, existem aqueles que constituem o “ser professor de Matemática” como dom ou vocação, e outros que estabelecem relação com a prática pedagógica em sala de aula, com a formação dos alunos e com a didática da disciplina.

É importante ressaltar que esta pesquisa, embasada por um modelo teórico e desenvolvida em outro contexto, poderá ser produzida em outras direções, apresentando novas perspectivas e diferentes resultados sobre o “ser professor de Matemática”.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa proposta é de cunho qualitativo, visto que, nela, a descrição dos dados tem como foco o particular, buscando um maior nível de profundidade de compreensão; e,



além disso, ela não tem a intenção de comprovação ou refutação de algum fato, nem mesmo pretende estabelecer regulamentações (FLICK, 2009; GARNICA, 2004).

O percurso metodológico partiu de uma revisão bibliográfica acerca da temática da investigação. Concomitantemente, aprofundi o estudo da principal fundamentação teórico-metodológica da pesquisa para subsidiar a criação e aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturada, que viabilize a produção dos dados para o estudo de caso proposto. O projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) será ainda estudado, na intenção de conhecer melhor como se dá o processo de formação inicial dos licenciandos envolvidos na investigação.

Adentrando na pesquisa de campo, as entrevistas serão realizadas junto a alunos ingressantes e concluintes desse curso. Tomando as falas desses sujeitos a respeito da noção de “ser professor de Matemática”, considero que tais enunciações são efetivamente os significados produzidos por eles para tal noção. Por isso, é fundamental que, nas entrevistas, as produções de significados dos sujeitos envolvidos na pesquisa sejam exploradas ao máximo possível.

Segundo Lüdke e André (1986), em uma pesquisa de campo, como esta que envolve entrevistas:

Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado. (p.12)

Portanto, pretendo que as entrevistas sejam gravadas em áudio. Os dados serão transcritos. De posse da transcrição das enunciações dos licenciandos, faremos uma análise dos significados produzidos pelos licenciandos para a noção de “ser professor de Matemática”, para, assim, constituir nossa leitura segundo os objetivos traçados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considero que esta proposta de pesquisa se justifica pelo fato de que conhecer significados produzidos por licenciandos em Matemática para a noção de “ser professor de Matemática” pode consistir em uma importante ferramenta para guiar práticas formativas dentro dos cursos de licenciatura que promovam um compartilhamento de diferentes



modos de produção de significados, o que pode refletir em condições outras para a formação inicial de professores de Matemática e a futura prática docente deles.

Ao adotar o MCS como lente teórica desta pesquisa, acredito na possibilidade de ficar atento aos elementos presentes nas entrevistas e nos estudos bibliográficos, no sentido de que a leitura focará no dito e não no que poderia ser dito pelos sujeitos envolvidos. Sendo assim, para o processo de leitura das produções de significado dos futuros professores de Matemática, adotarei a perspectiva, indicada pelo MCS, de viver o mundo dos entrevistados. Ou seja, tentarei, nas palavras de Paulo (2016), “constituir as legitimidades deles, para plausivelmente usar justificações na mesma direção que eles” (PAULO, 2016, p. 41). Trata-se do que Lins (1999, p. 93) denominou por leitura plausível por considerar que “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível” e, dada a situação de interação propiciada pelas entrevistas, também será uma leitura positiva, no sentido de “mapear o terreno ao mesmo tempo que trata de saber onde o outro está” (LINS, 2012, p. 24) e não onde ele poderia estar ou o que falta para ele, em termos de informação ou reflexão, quando fala sobre “ser professor de Matemática”.

É importante ressaltar que o roteiro de entrevista está submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAL-MG e somente após aprovação é que serão realizadas as entrevistas.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, D. F. **O estágio curricular supervisionado e a decisão do licenciando em querer ser professor de matemática.** 2012. 138f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FIORENTINI, D. et al. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012.** Campinas: FE/UNICAMP, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, C. A. **Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática.** 2009. 189f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2009.

GARNICA, A. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. Rio Claro: Editora UNESP, 1999. p. 75 – 94.

\_\_\_\_\_. The production of meaning for Algebra: a perspective based on a Theoretical Model of Semantic Fields. In: SUTHERLAND, R. et al. **Perspectives on School Algebra**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 37-60.

\_\_\_\_\_. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92 – 120.

\_\_\_\_\_. A diferença como oportunidade para aprender. In: Peres, E. et al. (Orgs.). **Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura: livro 3**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 530-550.

\_\_\_\_\_. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: LAUS, C. et al. (Orgs.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11– 30.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, M. J. M. D. **Olhares sobre a formação do professor de matemática: imagem da profissão e escrita em si**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2008.

OLIVEIRA, V. C. A. **Sobre a produção de significados para a noção de transformação linear em Álgebra Linear**. 2002. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Uma leitura sobre formação continuada de professores de Matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana**. 2011. 207f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2011.

PAULO, J. P. A. **Contando uma história: ficcionando uma dissertação sobre a relação entre professor e aluno**. 2016. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2016.

SOARES, M. C. P. **Percepções de Licenciandos em Matemática acerca do ofício de professor**. 2018. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana-MG, 2018.

SOUSA, J. **A construção da identidade profissional do professor de Matemática no Projeto de Licenciaturas Parceladas da UNEMAT/MT**. 2009. 286f. Tese (Doutorado



XXIII Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática  
Tema: *Pesquisa em Educação Matemática: Perspectivas Curriculares, Ética e  
Compromisso Social*  
UNICSUL - Campus Anália Franco, São Paulo - SP  
25 a 27 de outubro de 2019

em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,  
2009.