

A Atuação Docente e Possíveis Articulações entre Potência e o Corpo-Professor (de Matemática)

The Teacher's performance and Potential Connections between Will to Power and the (Mathematics) Teacher's Body

Ana Carolina de Siqueira Ribas dos Reis¹

Luzia Aparecida Souza²

Resumo

Esse texto baseia-se em uma pesquisa de doutorado em Educação Matemática e tem por objetivo apresentar resultados dessa investigação sobre o corpo-professor de Matemática da Educação Básica e sua relação com a noção de potência, mobilizada a partir de Nietzsche. Essa reflexão parte de cinco narrativas de professores de Matemática que atuam ou atuaram na Rede Municipal de Campo Grande/MS e que foram produzidas com base em pressupostos da Metodologia História Oral. As articulações aqui propostas envolvem alguns dos usos e abusos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a construção da idealização da profissão e do espaço escolar e como isso pode operar ora na construção de um modo de vida adoecido no ambiente escolar, ora na produção de valores para um corpo-professor.

Palavras-chave: Narrativas. Professores de Matemática. Potência.

Abstract

This text is based on a doctoral research in Mathematics Education and aims to present investigation's results on the Mathematics teacher's body in Basic Education and its relation to the concept of will to power, inspired by Nietzsche. These reflections are based on five narratives of Mathematics teachers who work or have worked in the Municipal Network of Campo Grande/MS, produced using the assumptions of Oral History Methodology. The proposed connections here involve some of the uses and abuses of the Basic Education Development Index (IDEB); the construction of the idealization of

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: carolribas1986@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7374-7656>.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: luzia.souza@ufms.br . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8428-4503>.



the profession and the school space, and how this can operate either in the construction of a diseased way of life in the school environment or in the production of values for a teacher's body.

Keywords: Narratives. Mathematics teachers. Will to Power.

Introdução

Esse artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma investigação sobre o corpo-professor de Matemática da Educação Básica e sua relação com a noção de potência, mobilizada a partir de Nietzsche. Especificamente, este texto trata de dois pontos que se mostraram frequentes e comuns às pessoas entrevistadas durante a investigação: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a construção da idealização da profissão e do espaço escolar como fatores de impacto na constituição de um corpo-docente.

Essa discussão parte de uma pesquisa de doutorado (Reis, 2020) desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A investigação partiu do interesse em investigar vidas de professores de Matemática da Educação Básica a partir de narrativas de docentes que atuam ou atuaram na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS)³ e faz parte de um projeto maior do grupo HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa⁴, que visa contribuir para um mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam Matemática no país e para a compreensão da dinâmica escolar no contexto do ensino e da aprendizagem dessa disciplina.

O interesse nessa temática surgiu a partir das primeiras experiências como professora de Matemática na Educação Básica de uma das autoras, mais especificamente como professora temporária na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Uma professora em início de carreira, animada com algumas políticas educacionais implementadas nessa rede de ensino, mas que logo desanimou, saiu e depois voltou como professora efetiva, adoeceu e pediu exoneração. Uma professora de Matemática que, pode-se dizer, com pouco tempo de exercício da profissão entrou

³ Ao elaborarmos o projeto da pesquisa, optamos por não delimitar o objetivo do estudo e sim "mergulhar" na temática de modo mais amplo. Essa proposta vai ao encontro da pesquisa como campo problemático de Clareto (2011), uma pesquisa que se dá no movente da própria pesquisa.

⁴ O Grupo HEMEP é um grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e registrado no CNPQ. Atua principalmente nas seguintes linhas de pesquisa: aspectos históricos do ensino e da aprendizagem de matemática; história da formação de professores que ensinam matemática; e história oral e narrativa. Mais informações podem ser consultadas em: <http://www.hemep.org/>.

para as estatísticas de adoecimento e/ou abandono da docência na Educação Básica pública.

O abandono e a falta de atratividade da carreira docente no âmbito da Educação Básica não é algo novo no contexto nacional e há tempos têm sido mote de diferentes estudos que sinalizam para uma multiplicidade de fatores que podem levar a essa situação. Ao investigar o abandono do magistério na Rede Estadual de Ensino de São Paulo no período de 1990 a 1995, por exemplo, Lapo e Bueno (2003) apontam como fatores que mais contribuíram com o abandono os baixos salários, as condições de trabalho e o desprestígio profissional. Porém, as autoras citam também como motivos importantes de insatisfação para com a profissão a sobrecarga de trabalho, a burocracia institucional, o controle do trabalho docente, a falta de recursos materiais, a falta de apoio técnico-pedagógico, a falta de incentivo ao aprimoramento profissional, falta de apoio dos pais e responsáveis e as relações interpessoais no ambiente escolar.

A questão do abandono e falta de atratividade para a profissão também foi tema de estudo de Souto (2013). Nesse caso especificamente, o estudo teve como foco egressos do curso de Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei, em Minas Gerais. Para a autora, problemas relacionados às más condições de trabalho e desvalorização da profissão, tais como baixos salários (que apareceu com maior frequência), desvalorização profissional, instabilidade no emprego, falta de expectativa de crescimento profissional para cursar pós-graduação e para exercer outra profissão foram considerados pelos professores como a maior causa do abandono da profissão. Apesar de não ter sido o foco de discussão no trabalho, Souto (2013) menciona problemas, tais como a falta de interesse e indisciplina dos alunos, aprovação de alunos sem domínio de conteúdo, falta de união da categoria e falta de identificação com a profissão. São mesmo muitas faltas no trabalho daqueles que devem cobrar presença.

A valorização dos profissionais da educação é um dos focos do Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a qualidade da Educação Básica (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). É interessante observar como estão alinhadas as demandas sinalizadas por docentes e os pontos apresentados no documento. No que tange à valorização dos professores, especificamente, podemos citar as seguintes metas previstas no PNE: garantir uma política para assegurar aos professores da Educação

Básica formação específica para exercer a profissão; formar 50% dos professores em nível de pós-graduação e garantir formação continuada nas áreas específicas em que atuam; equiparar o rendimento médio dos professores ao de profissionais de outras áreas com mesma escolaridade; assegurar planos de carreira para os professores da Educação Básica tendo como referência o piso salarial nacional. Aos estados e municípios cabe a elaboração de planos específicos (considerando o contexto, demandas e necessidades locais) para atingir as metas mencionadas.

No caso da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, as metas previstas no PNE se desdobraram em estratégias mais específicas que são apresentadas no Plano Municipal de Educação (PME) e monitoradas por meio de relatórios. Com base no relatório de monitoramento do PME (referente aos anos 2015 e 2016, anos em que os entrevistados nesta pesquisa atuavam como docentes), nesse período essa rede de ensino apresentava as seguintes características: 9.064 professores, sendo 5.044 efetivos e 4.021 temporários; 99,8% dos professores da rede (tanto efetivos quanto convocados) tinham formação em nível superior; 58,67% dos professores tinham pós-graduação (ao considerar somente os professores efetivos esse percentual vai para 77%); o vencimento base de um professor em início de carreira (formação em nível superior) era de R\$ 2.630,33 para uma carga horária de 20 horas semanais⁵; o plano de carreira e remuneração do magistério é assegurado pelo decreto n. 10.343, de 22 de janeiro de 2008; e ações de formação continuada aos professores da rede (Campo Grande, 2017).

Algumas outras características dessa rede de ensino são apresentadas no relatório do PME (referente ao ano 2017), como o fato de todos os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental terem formação de licenciatura de nível superior; o oferecimento de programas de formação continuada aos profissionais da educação, por exemplo, o Programa "Educação em Foco: múltiplas dimensões da formação continuada", implementado em 2017 e direcionado aos professores da rede; e a realização de concurso público em 2016, com 645 vagas para docentes (Campo Grande, 2018).

⁵ Não há diferença salarial para professor efetivo e professor temporário na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Atualmente, o vencimento base para o professor em início de carreira nessa rede de ensino é R\$ 3.176,60 (com ensino superior); R\$ 3.494,27 (com especialização); R\$ 3.811,89 (com mestrado) e R\$ 4.129,42 (com doutorado) para uma jornada de 20 horas semanais, das quais 7 horas são destinadas à hora-atividade. Essas informações estão disponíveis em <http://www.acpms.com.br/tabela-de-salarios/>.

Esses relatórios de monitoramento evidenciavam que algumas políticas de valorização docente estavam, naquele momento, sendo efetivadas nessa rede de ensino e como consequência dessas políticas, ou de parte delas, a rede municipal se tornou atrativa para muitos professores⁶, inclusive foram algumas dessas políticas que motivaram uma das autoras a escolher atuar como docente na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS em 2014.

Naquele momento, uma das autoras da pesquisa participou de cursos de formação continuada de professores de Matemática promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, nos quais conheceu inúmeros docentes (efetivos e temporários) desanimados com a profissão, ainda que em início de carreira. Alguns tinham vontade de cursar (ou já cursavam) alguma pós-graduação com a intenção de sair da Educação Básica, outros mencionavam estudar para concursos em outras áreas e havia também aqueles que tinham ingressado (ou tinham pretensões de ingressar) em outros cursos de graduação para exercer alguma outra profissão. Ou seja, para um grupo de professores de Matemática a carreira na Educação Básica, em particular na Rede Municipal de Campo Grande/MS, parecia algo provisório.

Levando em consideração as políticas de valorização docente implementadas nessa rede de ensino naquele momento, esse cenário nos levou a querer investigar vidas de professores de Matemática que atuam ou atuaram nessa rede de ensino de modo a trazer à tona outras realidades educacionais (ou as mesmas realidades sob outra perspectiva) visando contribuir com as discussões relacionadas ao exercício da profissão docente na Educação Básica.

Marcas que narram

Para o desenvolvimento do estudo, buscamos exercitar a pesquisa como um campo problemático (Clareto, 2011). Campo problemático não no sentido de resolver problemas ou de responder a uma questão inicial, mas como algo que se constitui no movimento da própria investigação e produz *experiências*. Por isso o objetivo do trabalho era algo mais amplo.

⁶ A alta atratividade foi, inclusive, foi noticiada em 24 de janeiro de 2014 em um veículo de comunicação local, o site *Campo Grande News* sob o título "Salário alto faz cargo de professor na Rede Municipal ter disputa recorde". De acordo com a matéria, 8,5 professores por vaga se inscreveram para atuar como temporários na rede municipal, o que corresponde a um aumento de 200% em relação ao ano anterior (Dias, 2014).

O relato das *experiências* é o que compreendemos por narrativa (Larrosa, 2016). No que diz respeito à *experiência*, ela é assumida na investigação como algo que *nos* marca, *nos* atravessa e, assim, *nos* (trans)forma (Larrosa, 2016). Assumir essa postura não significou lançar mão de um instrumento, mas sim um exercício de nos colocarmos num espaço de possibilidades, um "espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação" (Larrosa, 2016, p. 75). Nessa direção, tanto as narrativas dos professores quanto o relato da pesquisa são registros dessas marcas, desses atravessamentos e, portanto, preferimos falar em sensibilidade metodológica.

As narrativas foram produzidas a partir da História Oral. O trabalho com essa metodologia envolve a criação e tratamento de fontes a partir de situações de entrevistas, seguindo parâmetros específicos, e uma fundamentação teórica que justifica o trabalho com narrativas em pesquisas científicas e orienta o exercício de análise (Garnica, 2012; Garnica, 2010; Souza, 2006).

Quanto à criação e tratamento das fontes, os procedimentos para a produção das narrativas foram: seleção dos professores entrevistados para a pesquisa; elaboração dos temas das fichas que foram apresentadas aos professores no momento da entrevista; gravação, transcrição e textualização das entrevistas; e carta de cessão. Diferente do que é proposto e defendido pela metodologia, optamos desde o início da pesquisa pelo anonimato dos entrevistados por compreendermos, já no contato com a secretaria de educação, as questões políticas envolvidas na temática. Os/As entrevistados/as concordaram com o anonimato e foram criados os codinomes: Professora Flor, Professor Orquídea, Professor Cravo, Professora Margarida e Professor Girassol.

No trabalho, mobilizamos narrativas de cinco pessoas (entre professores e ex-professores de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS). Consideramos alguns critérios na hora de fazer o convite como entrevistar professores efetivos e temporários dessa rede de ensino, com pouco ou muito tempo de exercício da profissão. Esses critérios não tiveram a intenção de buscar representantes de cada grupo e sim de entrevistar profissionais atravessados por diferentes discursos em diferentes contextos.

No momento das entrevistas, que foram realizadas individualmente, utilizamos fichas temáticas para disparar a conversa com os professores. As fichas continham

os seguintes temas⁷: sua história como aluno(a); formação para ser professor(a) de Matemática; ingresso na profissão docente; atuação enquanto professor(a) de Matemática; Matemática e seu ensino; currículo de Matemática; nível de ensino e/ou rede de ensino: escolha ou circunstância?; profissão professor(a) e planejamento familiar; relacionamento na escola; interferência da escola na vida pessoal; interferência da vida pessoal na escola; profissão professor(a) e saúde; como se sente sendo professor(a) de Matemática; condições de trabalho; ser professor(a) de Matemática naquele ano⁸; olhar da família e amigos sobre minha profissão; no caminho de casa para a escola...; no caminho da escola para casa...; se pudesse fazer qualquer coisa hoje com a mesma estabilidade e salário, o que faria?; carreira docente: presente e/ou futuro (Reis, 2020).

As entrevistas foram transcritas e depois textualizadas. A transcrição consistiu em converter o conteúdo da gravação oral para a forma escrita, preservando a ordem das falas, os vícios de linguagem e as interrupções. A textualização, por sua vez, foi obtida a partir do processo de transformar a transcrição em um texto mais fluente, a partir da reorganização das ideias e da exclusão das pausas e vícios de linguagem para construir um texto corrido, no caso, uma narrativa.

A textualização é uma narrativa produzida em colaboração, isto é, um texto produzido pelo pesquisador a partir da fala do entrevistado e, conforme a metodologia adotada, consiste em um primeiro exercício de análise. Como a textualização é um texto criado colaborativamente, é fundamental que ela seja devolvida para o entrevistado para ele realizar a leitura e ver se reconhece a narrativa como um discurso que ele diria. Esse momento é importante também para inserir ou ocultar informações no texto, pois é um direito do entrevistado avaliar o que ele quer que se torne público (Souza, 2006). A concordância com a versão final e com a divulgação das narrativas foi registrada por meio de um documento chamado carta de cessão.

Conforme prevê a História Oral, as narrativas foram disponibilizadas na íntegra na pesquisa com o intuito de tornar públicos os documentos que fundamentaram o exercício de análise e para que o leitor possa fazer a leitura desses documentos e compreender os pontos que orientaram a elaboração do texto de análise.

⁷ As fichas temáticas são fichas de papel nas quais foram impressos os temas que abordamos na entrevista com os colaboradores da pesquisa e que foram elaborados com base em estudos que discutem aspectos da profissão docente. Como o objetivo desse artigo não é discutir a construção metodológica da pesquisa, não aprofundaremos essas questões no texto.

⁸ Ano em que a entrevista foi realizada.

O exercício de análise foi orientado por duas marcas⁹ que se mostraram mais fortes nos relatos dos professores: a questão da aprovação/reprovação escolar (e as implicações das metas do IDEB na prática de professores de Matemática) e a idealização da profissão (e seus possíveis desdobramentos), que serão apresentadas na próxima sessão.

É importante ressaltar que, considerando as narrativas como relatos de *experiência*, na perspectiva de Larrosa (2016), assumimos que as narrativas não estão relacionadas à representação da realidade, dada a impossibilidade de representá-la. A realidade é um eterno vir a ser, um resultado (sempre provisório) de uma pluralidade de forças em relação (Nietzsche, 2011):

Imagino que todo corpo específico aspira a tornar-se senhor do espaço e a estender a sua força (sua vontade de potência), a repelir tudo o que resiste à sua expansão. Mas incessantemente choca-se com as aspirações semelhantes de outros corpos e termina por arranjar-se ("combinar-se") [...]. E o processo continua... (Nietzsche, 2011, p. 385).

Deleuze (1976) interpreta a ideia de corpo apresentada por Nietzsche como algo que se caracteriza por uma hierarquização de forças, uma relação entre forças dominantes e forças dominadas. Para o autor, "toda relação de forças constitui um corpo: químico, biológico, social, político" (Deleuze, 1976, p. 21).

Ao utilizarmos a expressão corpo-professor, queremos evidenciar uma estrutura complexa de forças em conflito que se manifestam em um querer, sentir, pensar e agir docente. Um corpo que experiencia e interpreta a vida com todos os sentidos (Larrosa, 2009, p. 17). Um corpo que cria suas próprias condições de potência e que, assim como tudo que o cerca, constitui e é constituído por "elementos de potência desigual: atinge-se um novo acordo de forças segundo a medida da potência de cada um" (Nietzsche, 2011, p. 384).

Nesse sentido, o exercício da profissão docente (ou de qualquer outra profissão) é, antes de tudo, vida que se vive, que se estabelece nas relações, "cujo sentindo vai se construindo e destruindo no viver mesmo" (Larrosa, 2016, p. 33). Vida que está sempre por se fazer, atravessada por forças múltiplas (de dentro e de fora)

⁹ Essas marcas resultaram dos atravessamentos com a experiência de leitura das narrativas. Conforme afirma Larrosa (2009), a experiência da leitura envolve viver o texto e não apenas compreender o seu significado. A leitura, portanto, é feita com o corpo porque é realizada (ou deveria ser) com todos os sentidos: "com o olfato e com o gosto, com o ouvido e com o tato, com o ventre, inclusive com a ajuda de martelos e bisturi (Larrosa, 2009, p. 27).

que podem potencializar (ou não) o corpo-professor ou, dito de outro modo, que levam o corpo-professor a criar suas próprias condições de potência.

Considerando a realidade como um movimento ininterrupto, que escapa à “[...] qualquer pretensão da linguagem de abarcá-lo, unificá-lo, fixá-lo, simplificá-lo, compreendê-lo e ordená-lo” (Larrosa, 2016, p. 89), compreendemos as narrativas como construções que não dizem apenas de nós mesmos, mas a partir de nós mesmos em um contexto específico e em um determinado momento. Por isso, as narrativas são sempre singulares, provisórias e situadas no tempo e no espaço.

Com base nesses pressupostos, nossa pesquisa com narrativas não buscou generalizar ou julgar o que surge nos relatos dos professores, mas colocou-se em um movimento de evidenciar algumas questões que podem marcar e reorientar esses corpos-professores.

A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre as duas marcas que orientaram o exercício de análise.

(A/Re) provação escolar: implicações das metas do IDEB em espaços escolares

As narrativas dos docentes podem nos levar a reflexões diversas, entre elas, à reflexão sobre como os temas aprovação e reprovação têm sido vistos em alguns contextos escolares e como determinadas práticas avaliativas podem afetar o exercício da docência e, claro, a formação do aluno. Essas práticas são, por vezes, influenciadas por metas externas a serem cumpridas pelas escolas ou redes de ensino (Reis, 2020).

Na escola municipal, por outro lado, os professores eram mais próximos uns dos outros, então, no momento do conselho a gente fazia combinados. Um aluno, por exemplo, do sétimo ano, turma em que encontrei alunos analfabetos. O professor uma vez disse “*esse aluno não tem comprometimento!*” e eu respondi “*mas ele nem sabe escrever comprometimento, ele não tem como ter comprometimento*”. Então a gente tinha alunos desse tipo e tranquilamente conversava sobre qual nota esse aluno deveria tirar porque ele não produzia nada mesmo e junto com a diretora a gente combinava se esse aluno poderia reprovar ou não, pois a diretora também é cobrada de certa forma sobre a quantidade de alunos que reprovava ou que era aprovado. A escola sofria, de alguma maneira que eu não entendo, alguma coisa caso reprovasse muitos alunos. (Professor Orquídea)

Outra situação que quero colocar é esse IDEB da vida. Vem dinheiro e verbas para o pessoal que fica lá em cima, que é a direção - que a gente sabe - e acho que até a coordenação - não tenho certeza -. Acredito que ninguém deveria ganhar nada porque quando se ganha alguma coisa infelizmente começam a ter as mutretas, no meu ponto

de vista. Então esse IDEB é a maior enganação que pode acontecer porque você ter que decidir em uma sala de aula que só pode ser dez por cento de reprovação... No meu ponto de vista não existe isso!

É claro que também não podemos ter uma sala de aula com noventa por cento de reprovação, se isso acontece alguma coisa está errada. Agora, você ter que escolher os alunos que vão poder ser reprovados é o cúmulo do absurdo! (Professora Girassol)

O município faz muita pressão para passar o aluno. Eu acho que o aluno do município já sabe que isso acontece, então ele não se preocupa tanto em buscar o conhecimento. Eu vejo que o professor também, por conta disso, não está mais se preocupando em fazer um bom planejamento, pois ele sabe que no final do ano não vai ter muita opção. Então eu vejo também que o professor não está muito, assim, preocupado com essa questão do ensino. (Professor Cravo)

Assim, buscamos compreender como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) pode operar nas escolas – assunto que propusemos discutir na pesquisa em questão (Reis, 2020) – e como ele pode ser mobilizado para a criação de certas regras não escritas que afetam diretamente a prática docente.

Criado em 2007, o IDEB funciona como indicador da qualidade da Educação Básica no país e para isso leva em conta a taxa de aprovação e a média de desempenho dos alunos em avaliações de larga escala.

Um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa de ensino atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Por outro lado, um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse caso os alunos aprendam muito pouco na escola. Em suma, um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem. (INEP, s/d, p.1).

Como o IDEB leva em conta o índice de aprovação dos alunos, gestores e professores podem se sentir pressionados localmente para que esse índice não acabe prejudicando os resultados das escolas¹⁰. A pressão por resultados pode levar ao surgimento de práticas variadas como o controle das notas dos alunos. Esse controle acaba operando como um controle das aprovações e reprovações na escola, que

¹⁰ Por exemplo, conforme foi noticiado em 2019, o fato de escolas públicas de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul terem baixo desempenho no IDEB levou o Ministério Público Federal a realizar audiências públicas para identificar, junto à comunidade, às instituições de ensino e à administração pública, fatores responsáveis por esse baixo índice e entender as demandas da área. A matéria está disponível em <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2019/mpf-intervem-apos-escolas-de-cidade-de-ms-ter-baixo-desempenho-no-ideb>. Acesso em 18 de jun. de 2019.

podem afetar diretamente os índices do IDEB da escola e redes de ensino (Reis, 2020).

Entre essas práticas pode acontecer a definição de quantos alunos podem reprovar em cada nível de escolaridade e a orientação quanto às notas atribuídas aos alunos. Por exemplo, o professor não pode atribuir ao aluno uma nota que diminua as possibilidades de ele ser aprovado no final do ano letivo. Práticas que não estão registradas no papel, mas que podem e parecem ser normalizadas em alguns espaços escolares (Reis, 2020).

Lemos (2009) já sinalizava o abandono do preparo das aulas e do processo de avaliação como duas consequências da cobrança pela aprovação de alunos. Com base em relatos, o autor evidenciou que um grupo de professores optava por não investir muito tempo para preparar suas aulas e atividades avaliativas já que as notas dos alunos não estavam nas mãos deles; outro grupo, porém, utilizava mais tempo elaborando trabalhos que justificassem as notas que os alunos estavam recebendo.

Embora a questão da aprovação/reprovação possa levantar várias discussões importantes e necessárias no âmbito da educação de modo geral, o que nos propomos no estudo foi evidenciar como a preocupação com as metas do IDEB pode e tem provocado um esvaziamento do sentido da avaliação da aprendizagem matemática na escola e tem ajudado a reforçar uma avaliação apenas burocrática, além de sinalizar também como essa prática pode tirar a potência do corpo-professor – em nosso caso, de Matemática –, operando como um elemento que separa a ação docente do que ela pode.

Essas práticas para atingir as metas do IDEB parecem resolver um problema da escola, mas não resolvem o problema dos professores, tendo em vista que há certo inconformismo por parte desses profissionais com o fato de alunos avançarem de nível escolar sem o que consideram conhecimentos básicos de Matemática. Também não resolve o problema do aluno, pois, nesse contexto, a aprovação e a reprovação operam como maquinarias de exclusão: aprovar alunos sem o mínimo de preparo pode não dar a eles boas condições para aproveitar as oportunidades fora da escola.

Desse modo, esse cenário problemático no contexto escolar que gira em torno da aprovação/reprovação acaba reforçando uma prática de avaliação burocrática e deixa escapar práticas que visam criar possibilidades de aprendizagem matemática no espaço escolar. Assim como existem professores que são afetados por esses

discursos, existem também professores que resistem a eles, buscam novos modos de serem afetados.

Consideramos importante, nesse contexto, analisar os impactos dessas ações na atuação e perspectivas docentes, compreendendo que essa política produz uma ética e uma estética de atuação. Para além de descrever e interpretar o que acontece nas escolas, é preciso produzir com aquilo que lá acontece.

Sobre escolas e decepções: a construção de imagens inatingíveis e seus efeitos

O sentimento de frustração para com a escola ou exercício da docência é uma marca nas narrativas dos professores de Matemática entrevistados – não pelos mesmos motivos. Uma sensação de descrença, de pessimismo.

Você conversa com um profissional de XXX¹¹, pergunta se gosta da sua profissão e ele diz "eu amo minha profissão, eu tenho vontade de aprender mais". Sabe, assim? É tudo muito estimulante, parece que a pessoa tem vontade, ela quer aprender, está feliz onde está.

Já com o professor você vê que é diferente. Você pergunta e vê que vários professores estão doentes, com depressão, não veem a hora de se aposentar. Então, assim, é uma profissão maçante. eu vejo que tem outras profissões que parecem trazer mais felicidade... (Professora Flor)

Acho que a maioria dos professores não é feliz e essa é uma questão importante também. Até comentei isso, brevemente antes, mas acredito que a maioria das pessoas que é professor o é por falta de opção mesmo, porque é uma faculdade fácil de entrar, assim como foi na minha história. As licenciaturas são mais fáceis de entrar e são difíceis de se formar, mas em muitas faculdades essa dificuldade quase não existe, nas [escolas] particulares principalmente. Acaba, assim, que depois muitas pessoas entram no curso por falta de opção e se formam. Depois vão trabalhar em algum lugar, por falta de opções melhores, normalmente são escolas e normalmente são escolas que elas não escolheriam trabalhar, mas é o que deu, e lá elas continuam. (Professor Orquídea)

No caminho de casa para a escola... Quando vou para a escola em que gosto de trabalhar vou feliz da vida porque sei que lá as coisas funcionam, eu gosto de estar lá e sei que se acontecer qualquer problema ele será resolvido no mesmo dia. Nunca volto mal para casa.

Já quando vou para a outra escola fico mal desde que acordo porque sei que vou para um ambiente que não gosto de estar e terei um monte de problemas pela frente! Confesso que, por exemplo, eu já acordo com vontade de não ir.

Quando volto dessa escola sinto uma sensação de alívio. Minhas turmas têm muitos problemas de agressão em sala, de falta de

¹¹ A profissão foi ocultada como parte da política de anonimato, porque é a mesma área em que a professora Flor exerce sua outra profissão.

educação. Um aluno já até quebrou o braço durante uma aula de um outro professor. Então, assim, de certa forma eu ia torcendo para que nada de pior acontecesse na aula, até porque tudo que acontecia em sala era responsabilidade nossa! E quando acabava a aula eu saía aliviada, por não ter acontecido nada pior. (Professora Margarida)

Problemas como baixos salários, más condições de trabalho e desprestígio profissional são questões evidenciadas há tempos em pesquisas sobre a profissão docente, tais como nos estudos de Lapo e Bueno (2003); Gatti e Barreto (2009); Lemos (2009); Bittar et. al. (2012) e Souto (2013). A instabilidade no emprego, a falta de expectativa de crescimento profissional, o desinteresse e indisciplina dos alunos, a aprovação de alunos sem o domínio de conteúdo, a falta de união da categoria e falta de identificação com a profissão são alguns problemas discutidos por esses autores.

No entanto, para além desses fatores já conhecidos pela academia, e considerando o contexto da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, que outros fatores podem também contribuir para essa sensação?

Na minha época não era como é hoje que em uma sala de aula se tiver trinta alunos, cinco querem estudar. [...] Antes não era assim, um ou dois alunos bagunçavam e a maioria estudava. Então as coisas se perderam muito, mudaram muito... (Professora Flor)

Quando penso na minha profissão eu penso em contribuição. Por mais que eu tenha falado que, infelizmente, a gente está ensinando atendentes, um ou outro a gente consegue tirar desse buraco. Tem um aluno que até falou *“Ah, professor, vou fazer Matemática por causa do senhor, porque a aula do senhor é muito boa, gostei muito!”*. Eu me senti muito valorizado por isso porque eu vi que é uma contribuição o que eu estou dando para esse aluno. Pelo menos um eu acredito que estou conseguindo tirar desse buraco. (Professor Cravo)

O que me deixava frustrada também era que, por conta das condições de trabalho, eu não conseguia colocar em prática as coisas que eu havia aprendido na graduação e no mestrado sobre o ensino de Matemática. Eu até tentava, mas era difícil porque aconteciam diversas situações que na graduação, nas aulas de Prática de Ensino, não dava para prever. Com isso, eu acabava achando que o problema estava comigo, que eu não tinha “perfil” de professora. (Professora Margarida)

A idealização da docência – que, por sua vez, é sustentada por diversos discursos que nos atravessam de várias formas, dentro e fora da escola – é um fato que pode contribuir para a frustração dos professores. Com base nisso, propomos um exercício de pensar sobre essa idealização com e a partir do conceito de niilismo (Nietzsche, 2011).

De acordo com Nietzsche (2011), o niilismo pode ser pensado como o desdobramento de um modo de vida que desloca o centro da gravidade da vida em direção a uma vida idealizada: “a crença nas categorias da razão é a causa do niilismo – temos medido o valor do mundo de acordo com as categorias que se relacionam com um mundo puramente fictício” (Nietzsche, 2011, p. 145, grifos do autor). Ao tomarmos valores de um mundo fictício para avaliar o mundo real podemos acabar negando a realidade tal como devir.

A negação da realidade tem alguns desdobramentos. À medida que buscamos alcançar algo por esse eterno vir a ser e sentimos que nada se atingiu ou se realizou, surge a decepção. Nesse contexto, o niilismo é “o conhecimento do longo desperdício da força, a tortura que ocasiona esse ‘em vão’, a incerteza, a falta de oportunidade de se refazer de qualquer maneira que seja [...]” (Nietzsche, 2011, p. 142).

Discursos que sinalizam que a escola não é mais como antigamente, que na escola real não é possível colocar em prática as coisas que aprendemos na graduação, ou que nosso papel é salvar os alunos podem esconder marcas dessa idealização. Mas essa escola que fica em nosso imaginário e embasa nossa produção de sentido para a escola real existe ou existiu algum dia? Essa, talvez, seja uma questão secundária quando se compreende que esse imaginário opera produzindo formas de vida dentro e fora das escolas. O que se produz com a idealização da escola?

Pensar que a escola não é como gostaríamos que fosse pode nos levar a uma sensação de que tudo (ou quase tudo) que fazemos é em vão, a uma sensação de impotência. Isso pode afetar a potência do corpo-professor porque essa não é a escola em que gostaríamos de atuar. Não "alcançamos" a escola que idealizamos, não exercemos a profissão como acreditamos que deveríamos exercê-la. Uma vida profissional sem sentido, desvalorizada em relação a uma outra, fictícia. Insistimos em uma leitura pela falta tendo como referente um modelo de escola que não existiu e, talvez, não existirá. A escola ressoa o mundo e, como tal, é espaço de luta coletiva e conflitos, é espaço político de produção/manutenção/questionamento de diferença.

Essa idealização também faz parte de um processo fundamental de nos abrir potências de ser/estar naquele espaço, a partir da criação de novos valores para viver a docência, modos de vida afirmativo.

Afirmar não é tomar cargo, assumir o que é, mas liberar, descarregar aquilo que vive. Afirmar é tornar leve: não carregar a vida sob o peso dos valores superiores, mas criar valores que sejam os da vida, que façam a vida leve e ativa. Só há criação propriamente dita à medida que, longe de separarmos a vida do que ela pode, servimo-nos do excedente para inventar novas formas de vida. (Deleuze, 1976, p. 85, grifos do autor).

Com base nessa ideia, algumas marcas nas narrativas que podem ser indicativas de modos de vida afirmativo de professores de Matemática na escola, que criam suas próprias condições de potência.

Agora estou fazendo uma segunda faculdade, de XXX¹². Apesar de não ter nada a ver com a área que já atuo, resolvi fazer esse outro curso realmente por causa da profissão de docente. Eu cheguei a dar aula em três períodos e achei muito cansativo. Depois, comecei a dar aula em dois períodos.

Eu gosto de dar aula, mas achei que poderia conciliar a profissão com outra atividade, em outro período, fazendo outra coisa. Só a escola é muito cansativa. (Professora Flor)

Eu acho que a saúde do professor fica debilitada porque ele não consegue separar as coisas. Se ele leva para casa os problemas do trabalho acho que a saúde fica prejudicada. Eu procuro não fazer isso, eu vejo muitos vídeos não só da profissão de professor, mas qualquer profissão, e nos vídeos falam “*Larga lá os seus problemas da profissão!*”. Você trabalha quatro horas por dia e aí sobra o quê? Vinte horas para você curtir a vida! Então você vai deixar quatro horas mandarem nas vinte que você ainda tem? Quando termina a aula eu guardo tudo e esqueço, eu não levo nem material, só o compasso porque é meu mesmo, mas o resto...

Eu esqueço escola, direção, aluno e me preocupo mais com a minha vida. Eu acho que isso tem ajudado na minha saúde, apesar de eu estar com pedra na vesícula e ter que operar. Mas isso não é coisa da escola, é coisa da vida mesmo... (Professor Cravo)

Hoje posso dizer que tenho duas profissões e, que apesar de algumas coisas, sou contente com elas. Em um período do dia trabalho na rede municipal como professora de Matemática e no outro, trabalho no meu consultório. Até dentro da área da XXX¹³ eu já dei cursos e fui professora. (Professora Girassol)

Conciliar a docência em Matemática com profissões de outras áreas e não se deixar afetar pelos problemas que ocorrem na escola podem ser um modo de os docentes buscarem uma vida saudável no ambiente escolar.

Os professores criando seus próprios valores para viver dentro da escola, valores deste mundo, valores que produzem modos de vida outros que talvez não

¹² Informação ocultada como parte da política de anonimato assumida na pesquisa que fundamenta este artigo.

¹³ Informação ocultada como parte da política de anonimato da pesquisa que fundamenta este artigo.

sejam vistos como relevantes, mas que permitem aos professores viverem sem transformar a vida (docente) em um fardo.

Assim como consideramos importante olhar para os impactos das metas do IDEB na prática docente, para as condições de trabalho, projetos políticos e para as inúmeras variáveis sociais cujas marcas ressoam no espaço escolar, consideramos importante também analisar os desdobramentos da idealização da profissão.

Olhar para os valores que tem pautado a docência em Matemática na Educação Básica e para os modos de vida por eles produzidos talvez nos ajude a refletir sobre o que acontece na escola sob outras perspectivas. Essa discussão pode contribuir para levantar discussões, por exemplo, sobre como a formação inicial e continuada podem contribuir para uma nova maneira de sentir, de pensar, e, sobretudo, para criar novas maneiras de ser professor.

Considerações finais

Esse texto teve por objetivo apresentar resultados de uma investigação sobre o corpo-professor de Matemática da Educação Básica e sua relação com a noção de potência (Nietzsche) considerando-se narrativas de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Apesar de essa rede de ensino colocar em prática algumas políticas de valorização de professores, é possível perceber que nem sempre isso tem sido suficiente (embora necessário) para incentivar docentes de Matemática. Isso porque os problemas que operam na escola vão muito além daqueles que costumamos reduzir a expressões simplistas como "más condições de trabalho". É preciso pensar o que acontece na escola em termos de política, marcas sociais, saúde pública, aprendizagem..., é preciso pensar na produção de formas de vida.

No cenário apresentado, as cobranças e estratégias para atingir, por exemplo, as metas do IDEB podem operar minando a potência do professor de Matemática na medida em que esvazia o sentido da avaliação da aprendizagem e, conseqüentemente, pode afetar a prática docente.

Por outro lado, pautar o modo como olhamos para a escola a partir de valores de uma escola fictícia também pode afetar a prática docente quando passamos a negar a realidade. Isso pode levar o professor a um modo de vida de negação. Mas, enquanto alguns permanecem em modo de vida de negação, outros podem transpor

esse modo de vida para uma vida afirmativa, incorporando a escola sob suas próprias medidas e regras, criando valores novos para ela.

É importante deixar claro que, em momento algum, temos a intenção de amenizar os demais problemas da escola ou responsabilizar individualmente os professores pelo seu modo de vida e pelo modo como enfrentam esses problemas, mas tentar olhar de um modo outro para algumas questões e suas possíveis consequências para o corpo-professor. A responsabilização individual como decorrente do apagamento do coletivo da dimensão social é uma lógica neoliberal a ser desafiada, como nos lembra Knijnik (2016).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>. Acesso em 10 de jun. de 2018.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, S.M.; ROTONDO, M.A.S.; VEIGA, A.L.V.S.. (Org.). **Entre composições: formação, corpo e educação**. 1 ed. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2011, v. 01, p. 17-32.

DIAS, Aliny Mary. Salário alto faz cargo de professor na Rede Municipal ter disputa recorde. Campo Grande News. Campo Grande/MS. 24/01/2014. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/salario-alto-faz-cargo-de-professor-na-rede-municipal-ter-disputa-recorde>. Acesso em 03 de set. de 2014.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Trad. Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernandes Dias. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Estacas em paisagens móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. et al. (Org.). **Viver e contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 331-348.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Outras inquisições: apontamentos sobre história oral e história da educação matemática**. Zetetiké, v. 18, n. 2, 2010.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. [s/d]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaI_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

KNIJNIK, Gelsa. Pesquisar em Educação Matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v.9(3), p.1-14, 2016.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. Nietzsche & a Educação. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **1º Monitoramento do Plano Municipal de Educação do município de Campo Grande-MS 2015-2024**. Campo Grande, 2017. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/downloads/relatorio-de-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 24 mai. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação PME de Campo Grande/MS**. Campo Grande, 2018. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/downloads/relatorio-de-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 24 mai. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de Potência**. Tradução, prefácio e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REIS, Ana Carolina de Siqueira Ribas. **Morte e vida severina**: auto de natal em Educação Matemática. 2020. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Instituto de Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2020.

SOUTO, Romélia Mara Alves. O abandono do magistério entre os profissionais egressos da licenciatura em matemática da UFSJ indícios sobre a condição docente no Brasil. In: **Congresso Ibero Americano de Educação Matemática**, 2013, Montevideu. VII CIBEM - Anais, 2013. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/19778/1/Alves2013O.pdf>. Acesso em: 24 maio 2023.

SOUZA, Luzia Aparecida de. **História Oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 2006. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

Submetido em maio de 2023.

Aceito em novembro de 2023.