

## (Im)possibilidades escolares narradas por professores e professoras de matemática

### School (im)possibilities as narrated by mathematics teachers

Carla Regina Mariano da Silva<sup>1</sup>

Carolina de Moraes Lino<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar considerações sobre o contexto escolar sul-mato-grossense, a partir de três estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). As três pesquisas, orientadas pela segunda autora, tematizam: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação em Tempo Integral e os desafios do período pandêmico em escolas e programas de Mato Grosso do Sul. De maneira geral, busca-se problematizar como as escolas e, mais particularmente, o ensino de (M)matemática, produzem especificidades que vão além do que está previsto na legislação. Tais pesquisas estão fundamentadas na metodologia da História Oral, o que permitiu explorar posicionamentos e subjetividades dos atores destas histórias. As perspectivas narradas pelos docentes explicitam as (im)possibilidades escolares em meio a movimentos diversos. São narrativas que revelam não como a escola é, mas como professores e professoras a percebem e a vivenciam por dentro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Matemática. Narrativas. Escola.

#### ABSTRACT

This article aims to present considerations on the educational context of Mato Grosso do Sul, based on three studies conducted within the Graduate Program in Mathematics Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). The three research projects, supervised by the second author, address the following themes: Youth and Adult Education (EJA), Full-Time Education, and the challenges faced during the pandemic period in schools and programs of Mato Grosso do Sul. In general, the goal is to critically examine how schools, and more specifically the teaching of

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [carlaremario@gmail.com](mailto:carlaremario@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3591-0242>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [carolina\\_lino@ufms.br](mailto:carolina_lino@ufms.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8151-3307>.



mathematics, generate specificities that go beyond what is outlined in legislation. These studies are grounded in the methodology of Oral History, which allowed for the exploration of positions and subjectivities of the actors involved in these stories. The perspectives narrated by teachers shed light on the (im)possibilities within schools amidst diverse dynamics. These narratives do not reveal what schools are, but rather how teachers perceive and experience them from within.

**KEYWORDS:** Mathematics education. Narratives. School.

## Introdução

Pesquisadores e pesquisadoras da área de Educação Matemática têm se dedicado a estudar questões relacionadas à matemática em diferentes frentes, tempos, espaços e contextos. Sejam aquelas próprias do ambiente escolar ou da formação de professores, até o combate às desigualdades sociais e contribuições à sociedade de maneira geral, há uma diversidade de cenas e atores chamados a participar das investigações. Neste texto, enfocaremos um dos contextos em que a matemática tem acontecido que é a escola. Esse enfoque se dá por duas entradas, pela problematização da literatura existente e por meio de narrativas de professores e professoras da disciplina. Além desses, nesse ambiente estão envolvidos estudantes, gestão escolar e demais funcionários que buscam efetivar e promover a escolarização e, especificamente, o ensino de matemática.

Em um dos principais documentos normatizadores sobre a Educação no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está prevista a escolarização em distintas instituições de ensino, públicas e privadas, de modo a abranger estudantes de diferentes classes sociais, gêneros e raça. As regulamentações prescritas definem como deve acontecer essa aprendizagem para garantir que todos tenham seus direitos assegurados. Segundo este documento, a educação escolar deve estar orientada “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 7). Explicita ainda que todos os estudantes têm direito à aprendizagem, sem que haja nenhuma diferenciação quanto a sexo, classe social e raça, ou seja, meninos e meninas, negros, brancos, indígenas têm o direito à educação.

Entretanto, o fato de as diferenças estarem ali explicitadas não significa haver a efetivação do que prevê a legislação. Pessoas em condições sociais desfavoráveis, mulheres, pessoas do campo entre outros grupos tiveram e ainda têm os seus direitos à educação negados pela falta tanto de acesso, como de condições de permanência. Ainda que houvesse vagas disponíveis a todos, as demandas por trabalho (e aqui incluímos os trabalhos de cuidados dos outros e da

casa), as distâncias casa/escola/trabalho, além de outros fatores inviabilizam a permanência de muitos. A despeito dos esforços na base da lei em garantir uma educação (matemática) para todos, as exclusões continuam a acontecer, impactando e determinando quem tem tido acesso a esse direito básico e, mais especificamente, quem tem tido acesso à matemática escolar, desenhando-se assim em cada instituição de ensino oportunidades muito diferentes de educação (matemática).

Estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul têm se dedicado a investigar, a partir de uma perspectiva histórica, como tem acontecido a escolarização matemática de grupos específicos no contexto estadual, pela perspectiva de professores e professoras de matemática. Este movimento vem sendo realizado, visando problematizar o modo como as escolas, e mais particularmente o ensino de matemática, produz especificidades que estão para além do que está previsto na legislação. Em outras palavras, busca-se através de narrativas de professores, professoras, estudantes e gestores, olhar para práticas cotidianas que fazem uma escola outra no interior da escola mesma (Gallo, 2002).

As pesquisas desenvolvidas se debruçam sobre a escola por meio da produção de narrativas em momentos de entrevistas com professores e professoras de Matemática. Em comum a esses professores e professoras entrevistados, está a sua atuação na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, em sua maioria na cidade de Campo Grande, caso das pesquisas de Lino (2023) e Ramos (2022), mas também em outras regiões do estado, como pode ser visto em Daniel (2022). Essas pesquisas têm mostrado uma visão do contexto escolar para além do que se diz sobre ele nos documentos oficiais e que a literatura tampouco parece explicitar.

Essa diversidade de escolas vistas nas pesquisas e nas experiências docentes é a inspiração para a escrita deste texto, permitindo destacar o contexto sul-mato-grossense de Educação a partir das narrativas de sujeitos atuantes, direta ou indiretamente, na rede estadual. Em uma escrita a quatro mãos, é explicitado o que se tem entendido por escolas a partir de diversos autores, como tem sido organizadas as escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul e as minúcias encontradas pelas pesquisas supracitadas. Por fim, trazemos reflexões baseadas nas pesquisas, analisando como a escola tem sido discutida na literatura, “Olhando a escola por fora”, e nas narrativas de professores e professoras de matemática sobre o contexto escolar, “Como é a escola por dentro”.

## Olhando a escola de fora

De fato, como educadores, nem sempre é agradável pensar na educação como algo que, "quando utiliza bom método, consegue transformar as pessoas por completo, até apagar os vestígios de sua origem social e cultural" (Dussel; Carusso, 2003, p. 15). Como educadores e pesquisadores, queremos crer que podemos mudar o mundo para melhor e garantir uma educação com qualidade a todos, sem exceção. No entanto, a escola tal qual a conhecemos não tem em sua gênese um objetivo tão nobre e tampouco tem sido efetivada com esse fim. Isso é uma das coisas que tanto incomoda, quando assistimos ao filme de 2010, da diretora Carol Back, *Escolarizando o mundo - o último fardo do homem branco*. Apesar dessa verdade incontestável, queremos crer com Paulo Freire, bell hooks e outros autores que é possível uma educação que realize a promoção da criatividade ingênua à curiosidade epistemológica, ou que é possível por meio da educação promover indivíduos que desconfiem do que é dito e proposto como natural, como universal e como fatalidades. Que possamos contribuir com a educação (matemática) de sujeitos que não acreditam em notícias falsas ou informações apenas com base em dados estatísticos e porcentagens. Tudo isso mediado por um professor engajado e atuante.

[...] a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (Freire, 2021, p. 33).

a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino (hooks, 2017, p. 21).

[...] transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina de linha de produção (hooks, 2017, p. 25).

No entanto, todo esse modo de entender a escola que aposta nas afirmações, as quais buscam ali modos de intervir e mudar o mundo, parece ser uma versão contemporânea e ideal do que é a escola. Na literatura, ao indagarmos a escola, esta é constantemente descrita como uma entidade social que perpetua a norma estabelecida. Acusam-na de reproduzir a ordem vigente. Sua história é contada como sendo uma instituição com uma série de estratégias e táticas para neutralizar ou controlar os indivíduos que a habitam, podendo ela servir ao capital cultural: as escolas reproduzem o trabalhador, educado, simples, com visão de futuro e cidadão piedoso em tempo parcial (Masschelein; Simons, 2021b).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault nos apresenta a escola como uma instituição de controle, que disciplina corpos, tornando-os dóceis e domesticados, em espaços reais e estabelecidos, espaços de controles determinados por regras e proibições. Não sendo uma prerrogativa da escola, os mecanismos disciplinares de poder estão presentes em várias instituições como: prisão, convento, exército, hospital, entre outras que emergiram a partir do século XVII (Foucault, 2010). No entanto, ao entrevirmos o interior da escola, podemos ter uma visão do que a escola é em si mesma, para além de sua função como uma instituição social, histórica ou política.

A convicção de que a escola é uma instituição autoritária e que combina a obsolescência das suas formas e conteúdos com a rigidez e a dificuldade de mudar está bem instalada no senso comum (Dussel, 2021). Em contrapartida, seria possível a escola institucionalizada operar sem a instituição? Para a autora Dussel (2021, p. 91), é provável que a escola opere sem a instituição, ao afirmar “que a escola moderna sempre foi um espaço mais precário”. E estabelece que:

A precariedade se mescla ao surgimento, com a convocação para atuar e autorizar-se a si mesmo, questionando as figuras de autoridade, as ordens e os referentes sociais estabelecidos. Nessa perspectiva, precarizar é uma forma de intervir em um estado de coisas – uma disciplina, uma ordem social – que permite pôr em evidência as exclusões ou as imposições e criticar ou subverter certo status quo. [...] precariza a escola, a des-discipliná-la e desestruturá-la, equivale a fazer dela um espaço menos fixo e imóvel, questionar as suas autoridades, desestabilizar as suas ordens (Dussel, 2021, p. 90).

Dussel (2021, p. 91) entende que a escola não é nada estável. As experiências de seus frequentadores – praticantes ordinários do cotidiano escolar – abrem brechas e criam movimentos, inventando, muitas vezes, outros espaços no lugar instituído, evidenciando que “a aprendizagem se coloca para além de qualquer controle”. Silva (2018, p.15) considera que “a escola pode ser, também, um espaço para a subjetivação e são seus próprios alunos/as, professores/as e funcionários/as que encontram essas formas de romper com o lugar instituído, transformando-o em outro espaço”.

No espaço da escola, imprevistos acontecem, e tais eventualidades podem desunir certezas para uma ação docente atravessada por diferentes enfrentamentos que se colocam em cada contexto escolar, convocando a (des)construir-se o professor. Ele, ao fechar a porta da sala, de alguma forma, mantém a sociedade do lado de fora. As salas de aula, com celulares são, mais do que nunca, espaços porosos e precários atravessados por múltiplas dinâmicas. Além do mais, os

praticantes do cotidiano escolar, de maneira explícita ou comedida, contribuem para os confrontos que ocorrem na escola por meio de práticas pedagógicas engajadas e, assim, desafiam a ordem neoliberal estabelecida, ou seja, estão na escola não apenas como aparelho de reprodução, mas também como lugar de resistência a essa reprodução social. Não podemos fechar os olhos para a multiplicidade dentro da escola, para a multiplicidade de (im)possibilidades e (im)previsibilidade que permeia os processos de ensinar e aprender no/do cotidiano escolar (Silva, 2019).

### **Estabilidades na escola**

Ainda que pensemos com Dussel (2021) na potência que existe na precarização da escola para criar e produzir para além do que se prevê nas legislações, não podemos negar as influências externas que buscam estabilizá-la, que pretendem que ela faça seu papel. Não aquele desejado por hooks ou Paulo Freire, mas aquele previsto por Foucault, uma vez que o poder de regulamentação obriga à homogeneidade (Foucault, 2010). Na tentativa de homogeneizar a educação, ao implantar concepções como inovação, autonomia, empreendedor de si, padroniza-se, assim, a ideia de uma igualdade universal<sup>3</sup>, a meritocracia. A meritocracia é sempre uma maneira de justificar a desigualdade, de afirmar que a justiça consiste em que ocupe um lugar superior àquele que o ganhou, rege uma democracia igualitária (Arendt, 2022), porém fictícia, na qual o Estado é isento do “fracasso” do indivíduo (Lino, 2023).

Essas são as instituições modernas que conhecemos por nossas vivências como discentes e na prática como docentes, as quais negam a liberdade e a oportunidade de ser uma nova geração. E faz presumir que a “educação moderna”, nessa “instituição moderna” irá resolver pelo menos parcialmente os problemas sociais, acabando com a pobreza das pessoas. Tudo isso de forma justa e para aqueles que assim merecerem, através da empregabilidade ou meritocracia como mencionado. E é nesse ponto que o contexto educacional estatal tem sido um terreno fértil para as parcerias com empresas privadas, que tão bem entendem de gerenciamento e competitividade.

A ideia de uma “educação universal”, podendo ser acessível para todos, sob viés do neoliberalismo, aconteceu durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), que regulamentou as parcerias público-privadas.

<sup>3</sup> Discutido pelo autor Maximiliano Lópes no texto: “Gratuidade e promoção” no livro *Elogio do professor* (2021). A modernidade também herdou do cristianismo a ideia de uma igualdade universal, apesar de sua vocação universalista, não deixa de projetar uma sombra de desigualdade (Lópes, 2021, p. 194).

Art. 1º O Poder Executivo poderá qualificar como organizações sociais pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura e à saúde, atendidos aos requisitos previstos nesta Lei (Brasil, 1998).

Neste contexto, tem havido práticas institucionais que direcionam para um desenvolvimento de um modelo educacional capitalista nas escolas públicas. Comumente as parcerias entre público e privado vêm sendo sustentadas por Organizações Não Governamentais (ONG), que trazem, em seus discursos, “soluções” para os fracassos eminentes nas escolas públicas de todo o Brasil. Esses fracassos são demonstrados por meio de testes de controles internacionais, que, por consequência, são realizados por diversas organizações de origem empresariais que atuam na educação pública em parceria com os governos, como apontado por Martins e Krawczyk (2018, p. 8-17):

[...] a expressão mensurável da ineficiência do Estado e da má qualidade da educação revela-se nos índices de reprovação, abandono escolar, e, principalmente, no baixo desempenho dos estudantes em exames internacionais, como é o caso do PISA (Programme for International Student Assessment), sistematizados na expressão “a escola não ensina, a criança não aprende, e o Brasil não se desenvolve”. [...] A qualidade da educação brasileira é convalidada por mecanismos de regulação internacional, tais como o PISA, que ao mesmo tempo direciona o trabalho escolar.

O século XXI apresenta-se circunscrito por dois eventos que estão reconfigurando a educação pública no Brasil: as parcerias entre público-privado e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre suas várias propostas pedagógicas. A preocupação não é apenas com a formação intelectual, mas também com a formação afetiva, trazendo, assim, uma mudança deliberativa, que, para alguns autores (Espírito Santo Filho; Lopes; Girotto, 2018; Iora, 2019), remete a um tipo de formação sob controle, inerente ao modelo hegemônico alinhado com políticas educacionais organizadas por reformadores empresariais. Desse modo, as escolas públicas tornam-se sujeitas ao estilo empresarial educacional, promovendo os processos de padronização escolar, impedindo, com isso, a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um “bem comum” (Freitas, 2018, p. 103).

O estado de Mato Grosso do Sul, atualmente, conta com cerca de 178 mil estudantes em 349 unidades escolares da Rede Estadual de Ensino (REE) nos 79 municípios do estado, sendo dessas 210 escolas de tempo integral, correspondendo

60% da rede<sup>4</sup>. Ainda de acordo com o site de notícias do governo estadual, as escolas estaduais passam a ofertar em 2024 vagas para o Ensino Fundamental. Em colaboração com os municípios, o estado ofertou 25,4 mil vagas do 1.º ao 9.º em turmas de tempo integral e parcial<sup>5</sup>, ampliando assim a rede de ensino no que podemos chamar de ensino regular. Essa ampliação parece ter sido restrita ao ensino regular, já que no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) isso não é observado. A modalidade é oferecida em apenas algumas cidades do estado e, do ano de 2022 para 2023, conforme o censo escolar de 2023, houve uma queda de 9% no número de matrículas do programa, passando de 9123 para 8039<sup>6</sup>.

O estado de Mato Grosso do Sul está entre os menos densos do Brasil, com aproximadamente 7,7 habitantes por quilômetros quadrados, ocupa a 21.ª posição no ranking nacional (IBGE, 2024). Com essa dimensão, é possível identificar diferentes cenas na Educação Básica do estado resultantes de variadas políticas públicas desenvolvidas ao longo das décadas e que contribuem para essa diversidade na educação de Mato Grosso do Sul. Escolas do campo, ribeirinhas, indígenas, quilombola, urbanas entre outras compõem o que chamamos de contexto escolar sul-mato-grossense. Localizadas fisicamente na capital Campo Grande, mas também no interior do estado, na fronteira com outros países como Paraguai e Bolívia e com outros estados como Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, com suas especificidades e diferentes contextos culturais. Nesse espaço marcado pela iniciativa privada, movimentos têm sido constituídos produzindo uma escola com especificidades locais. Discutiremos aqui algumas (im)possibilidades deste vasto contexto da rede estadual de Mato Grosso do Sul a partir de pesquisas realizadas.

Em “A escola que de tanto ser vista, ninguém vê: a partir das narrativas dos professores de projeto de vida”, a professora e pesquisadora Carolina Lino investiga a educação de tempo integral do Ensino Médio nas escolas estaduais praticada nesse modelo, com viés claramente empresarial. O estudo teve como objetivo investigar os diferentes modos de produzirem-se escolas, por meio de narrativas de

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.ms.gov.br/noticias/com-ampliacao-de-vagas-e-investimentos-rede-estadual-de-ensino-volta-as-aulas-nesta-quarta-feira#:~:text=Cerca%20de%20178%20mil%20estudantes,de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul>  
Acesso em: 19 out. 2024.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.ms.gov.br/noticias/com-ampliacao-de-vagas-e-investimentos-rede-estadual-de-ensino-volta-as-aulas-nesta-quarta-feira#:~:text=Cerca%20de%20178%20mil%20estudantes,de%20Mato%20Grosso%20do%20Sul>  
Acesso em: 19 out. 2024.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>  
Acesso em: 19 out. 2024.

professores e professoras de Projeto de Vida das escolas do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola da Autoria no município de Campo Grande, da Rede Estadual de Educação do estado de Mato Grosso do Sul –, partindo da seguinte problemática: “É possível o professor de Projeto de Vida, em ambiente de experiências tão diversas, inventar/criar outras escolas dentro da escola mesma?” (Lino, 2023, p. 15). Em um modelo de cooperação entre o público e privado efetivado no estado, as Escolas da Autoria foram instituídas em 2017 e vigoraram sob a supervisão do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação até 2019.

Outra cena investigada foi o contexto da Educação de Jovens e Adultos. Sob o título “Múltiplos cenários da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul a partir de narrativas de professores de matemática”, a pesquisadora e professora Lilian Daniel teve como objetivo produzir uma história sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul. Com a pergunta O que pode a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul?, foram realizadas entrevistas com 12 professores de matemática que lecionavam na EJA, em 12 realidades distintas, distribuídas pelas 12 microrregiões de Mato Grosso do Sul, o que possibilitou produzir uma pesquisa com singularidades de sujeitos, cenários e conhecimentos (Daniel, 2022, p. 58).

Por fim, buscando compreender os diferentes modos de se produzirem escolas durante o período da pandemia de Covid-19, em Campo Grande, MS, a professora e pesquisadora Silviane Ramos entrevistou cinco professores(as) de matemática de diferentes regiões da cidade que participaram da pesquisa, conforme apresentada na dissertação. Com o título “Narrativas de professores de matemática que atuaram no contexto do ensino remoto emergencial em Campo Grande-MS”, a pesquisa conduziu-se também durante o período pandêmico e explicitou a diversidade de escolas constituídas no ano de 2020.

As (im)possibilidades narradas por professores e professoras de matemática atuantes no estado e entrevistados pelas pesquisas supracitadas nos possibilitam viver a escola em diferentes contextos, a partir da percepção daqueles que lá estão e estiveram por um bom tempo. Sujeitos que, para habitar a escola, inventam e produzem modos de vida em um espaço estriado.

### **Narrativas de professoras de escolas públicas: a escola por dentro**

Pensemos a escola não como um lugar estático, mas como práticas que se compõem em vários vieses, que resistem ao mercado empresarial e experienciam romper/subverter o sistema, sem que isso signifique ter a responsabilidade “sozinha”

de convulsionar todo o sistema. Por ser “viva/orgânica”, pode proporcionar esses movimentos de enfrentamentos ao neoliberalismo. Pensar na escola como um local de resistência, que opera criando diferentes possibilidades de discursos (Dussel, 2020). Assim dizendo, o ambiente escolar movimenta-se sozinho, tem vida, tem desejos, uma dinâmica própria, mesmo diante dos documentos normativos hegemônicos que institucionalizam a escola. Contudo não se pode prever o modo como seus praticantes do cotidiano escolar irão se comportar.

As histórias que serão narradas nos próximos parágrafos foram produzidas em momentos de entrevista por três mulheres pesquisadoras que realizaram seus mestrados no programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS sob orientação da segunda autora. Professoras há mais de 15 anos, na rede estadual de Mato Grosso do Sul e municipal de Campo Grande (MS), desenvolveram suas pesquisas investigando a escola por meio da produção de narrativas obtidas em entrevistas com professoras e professores de matemática e de outras disciplinas. Educadoras e atuantes na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul intencionaram inquerir o contexto escolar a partir das vozes de seus colegas de profissão, em narrativas que contam não como a escola é, mas como eles a percebem e a vivem por dentro.

Após a leitura dos três trabalhos, selecionamos para este texto excertos que abordam o contexto escolar ou, ainda, tratam de como professores de matemática expericiam esse ambiente e os desafios nele enfrentados. Não buscamos excertos que abordassem o ensino de matemática, mas sim, o contexto no qual esse ensino ocorre. Como já mencionamos na introdução, os entrevistados de Ramos (2022) e Daniel (2022) são professores de matemática da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, e suas práticas se desenvolvem no contexto de aulas dessa disciplina em escolas estaduais regidas pelo que discutimos no item anterior. No caso da pesquisa de Lino (2023), os professores são de diversas disciplinas, mas lecionam um conteúdo chamado "Projeto de Vida". A importância dessa pesquisa no contexto da educação matemática está em nos auxiliar a entender essa realidade tão peculiar ao estado, mas que tem influenciado o ambiente no qual as aulas de matemática acontecem. As análises dos excertos foram feitas a partir da literatura discutida neste texto que diz de uma escola por fora.

As pesquisas aqui apresentadas estão disponíveis no site do programa<sup>7</sup> e utilizaram a História Oral como metodologia, uma vez que:

<sup>7</sup> Disponível em: <https://ppgedumat.ufms.br/dissertacoes-e-teses/>. Acesso em: 20 out. 2024.

[...] como uma metodologia democrática, que motiva o diálogo e a colaboração dos sujeitos, valorizando as experiências, memórias, identidades e subjetividades (Daniel, 2022, p. 31).

A História Oral nos permitiu acesso a várias versões da história, não apenas o que foi mobilizado nas práticas diárias, mas também ao que gostariam de ter mobilizado e é carregada de significados mais do que eventos (Ramos, 2022, p. 158).

Permite, ademais, explorar outros caminhos, compor outros cenários, criar outras trajetórias nos encontros das narrativas produzidas a partir de entrevistas, fundamentadas na metodologia de História Oral (Lino, 2023, p. 55).

É relevante destacar que as narrativas presentes nas três dissertações sobre as experiências das professoras e professores de matemática com as escolas da rede estadual de ensino acolhem uns ao outros. Mesmo em um ambiente escolar institucionalizado, seja pelo público ou privado, a diversidade ali permite criar formas de resistência e diferentes modos de produzir escolas na mesma escola, não com o intuito de criar uma "nova" escola e, sim, de subverter o que já está estabelecido.

O dia a dia da escola da EJA é um rodízio de alunos. Quando chega o mês de novembro, muitos alunos começam a trabalhar mais e até mais tarde, devido ao final do ano. Temos alunos que fazem hora extra, e que não conseguem chegar na primeira aula porque querem passar em casa para tomar um banho e jantar antes de vir para a escola. Diante dessa situação, o diretor da escola resolveu servir uma merenda na escola e disse aos estudantes: "vocês podem tomar o banho de você, mas corram para a escola e antes de entrar para a sala de aula, vocês jantam". Assim, se chegarem atrasados, será apenas por alguns minutinhos da primeira aula (Narrativa de Regiane *apud* Daniel, 2022, p. 152).

A EJA, apesar de enfrentar diversos desafios, é capaz de acolher seus estudantes. Isso se deve ao fato de que aqueles que a praticam compreendem as especificidades de cada aluno, incluindo professores, equipe de gestão, funcionários, estudantes e a comunidade escolar. Os estudantes podem chegar mais tarde, pois estavam no trabalho, ou cansados, ou com alguém da família doente, ou com um filho pequeno sem ter com quem deixar. É onde os estudantes agradecem o professor quando ele aprende; o professor se organiza para não dar provas na primeira aula e nem na última, porque fora desses horários podem prejudicar o aluno que não consegue chegar na hora (Daniel, 2022).

Ao olhar para dentro da escola da EJA, vemos suas preocupações: a rotatividade de professores pela forma como esses são admitidos, majoritariamente por contratos, e não saber se continuam no próximo ano. Não saber se continua no próximo ano também é a própria oferta da modalidade, pois a escola depende de atos normativos para oferecer a EJA. Os processos de exclusão, muitas vezes,

reproduzem rotinas, rituais, processos e metodologias daquela escola regular que outrora excluiu o estudante que agora frequenta a EJA.

Sempre trabalhando um ou dois anos em cada escola, como professor convocado, nunca temos certeza se vamos continuar na mesma escola. Ficamos um ano em uma escola e em outro ano na outra, sempre com aulas ‘picadas’ (Narrativa Adriano *apud* Daniel, 2022, p. 121)

Eu trabalho na EJA e ano que vem eu tenho aula? Não sei. Eu sou professor convocado e sempre trabalhei como professor convocado. Não sei nem se vai ter turma no próximo ano. Eu tive toda essa questão de humanização, eu sofri aprendendo, mas, aos poucos, você vai perdendo um pouco disso porque você precisa se desligar dessas questões senão você não consegue sobreviver em sala de aula. É tudo complicado. Tudo isso é bem puxado. É bem difícil (Narrativa de Alan *apud* Daniel, 2022, p. 202)

Essa problemática do professor contratado também é apresentada por Luci, entrevistada por Lino (2023). Ao falar sobre o perfil desejado para que o professor trabalhe na escola de autoria, Luci lembra que muitos docentes, efetivos ou contratados, acabam lecionando por necessidade.

Tem vários professores que não tem perfil, sem julgamentos, precisam trabalhar, eu preciso, mas são professores que trabalham em três ou quatro escolas diferentes, porém para trabalhar nessa proposta de escola precisa ter o perfil, precisam ser valorizados e ter as condições adequadas para trabalhar dentro da proposta da Escola da Autoria. No entanto, temos muitos professores em todo o Estado, em várias escolas estaduais, que são excelentes profissionais na parte acadêmica, ninguém pode negar isso, mas estão frustrados, não é para menos. Exemplo disso são também os professores convocados, são frustrados com a questão salarial, precisam atender várias escolas, e daí não conseguem pagar o seu aluguel (Narrativa Luci *apud* Lino, 2023, p. 109).

As narrativas produzidas por Lino (2023) são atravessadas pelo adoecimento desses docentes ao longo do processo de implementação, assim como sua vivência em um programa institucionalizado que resulta da parceria entre os setores público e privado.

Ao longo desses três anos, isso foi me fazendo muito mal, fazendo a ter muitas preocupações como professor, como ser humano e como pai. Logo percebi que as observações dos meus colegas faziam muito sentido “nossa, eu não sei lidar com isso, a gente não é psicólogo”. [...] Em um determinado momento pedi para sair, porque foi “pesado” para mim (Narrativa de Thiago *apud* Lino, 2023, p.122).

Eu voltei para o primeiro ano em 2019, estava me sentindo bem mais aliviada, mais à vontade, mas a minha saúde não me permitiu concluir o ano, pois, no final de setembro, tive um problema de saúde. Eu vinha sinalizando já há algum tempo, alguns sintomas e suspeitava que seria justamente o tema de uma eletiva que realizei, burnout, que é a síndrome do esgotamento, muito comum entre professores, médicos, policiais, pastores. Vinha sentindo vários

sintomas, mas achava que tinha que continuar, não tinha direito de parar, até que chegou o dia que o meu corpo 'desenhou para mim' e sofri um desmaio na escola (Narrativa de Luclesia *apud* Lino, 2023, p. 94).

Acredito, de certa forma, que os professores deveriam ter sido observados diferentes durante esse tempo, hoje vejo os meus colegas que iniciaram nesse processo de Projeto de Vida estão em cargos diferentes dentro da secretaria, outros saíram, porque o desgaste emocional foi intenso. Quem veio depois de nós pegou o processo mais brando, mais equilibrado, os pioneiros se lascaram com tudo (Narrativa de Suzy *apud* Lino, 2023, p. 132).

Ao focar as narrativas dos cinco entrevistados, quatro professoras e um professor, que, em 2017, participaram da implementação da disciplina Projeto de Vida nas Escolas da Autoria na rede estadual de ensino, a autora analisa como eles vivenciam esse lugar institucionalizado, apropriando-se dele, criando resistências e abrindo brechas, multiplicidade de ideias e, assim, determinando modos de ser docente, na produção de outras escolas dentro da escola mesma (Lino, 2023). Há uma resistência por parte das professoras e do professor de Projeto de Vida no cotidiano escolar, mesmo que em movimentos sutis. Ao lançarmos os nossos olhares para as narrativas da pesquisa, somos convidados a pensar e experimentar outros modos de ver, sentir e viver a escola (Lino, 2023).

E foi o que eu fiz, lia o material para ter ciência do que se tratava, lia de novo para pinçar o que eu queria e o que eu não queria e tentava humanizar o máximo possível. Mas foi se tornando muito puxado (Narrativa Luclesia *apud* Lino, 2023, p. 91).

Eu utilizava muito o material do ICE, achava bem organizado, o manual bem completo e fui aprendendo a usá-lo e ao mesmo tempo aprendendo a sair dele. Cada professor com sua sensibilidade de leitura e formação, aproveitava o material de uma forma mais contundente (Narrativa de Thiago *apud* Lino, 2023, p. 118).

Lino (2023) bem retrata o modo como os docentes da disciplina Projeto de Vida percebiam a escola. A disciplina tinha como objetivo o jovem e o seu Projeto de Vida como centralidade do programa (Lino, 2023). O modelo da Escola da Autoria foi aprovado pela Lei n.º 4973, de 29 de dezembro de 2016, tendo, como referência, o Instituto de Correspondência pela Educação (ICE), "o que evidencia a relação público/privado com metas e objetivos voltados ao mercado capitalista" (Lino, 2023, p. 180). Nas narrativas compartilhadas pelas professoras e pelo professor, é possível notar uma consistência nas opiniões sobre o material fornecido pelo ICE, bem como a relevância de fomentar o projeto de vida dos estudantes.

Em alguns momentos, as narrativas dos entrevistados convergem, desde o início, a proposta do programa da Escola da Autoria ao ser apresentada para seus participantes demonstra em sua centralidade

“O Jovem e o seu Projeto de Vida”, como mencionado por todos os entrevistados. A persuasão e o convencimento são notórios em relação ao material disponibilizado pelo ICE para as aulas de Projeto de Vida, mesmo esbarrando em dificuldades, todos concordam ser um “bom material” e o engajamento do docente de encantar o estudante a elaborar seu projeto de vida (Lino, 2023, p. 182).

Um contexto muito diverso foi vivenciado pelos professores de matemática entrevistados por Ramos (2022), que investigou os diferentes modos de se produzirem escolas durante o período da pandemia de Covid-19, em Campo Grande (MS) (Ramos, 2022). A autora destaca a importância de os professores adaptarem suas práticas à realidade das comunidades em que estavam inseridos. A professora Alessandra, ao ser questionada, em 2020, sobre a escola, disse:

Uma escola fechada, porque escola sem aluno não é escola. A coordenação e a direção sempre estavam na escola das 7h às 17h para atender os alunos que iam buscar atividade. Os alunos podiam ir à escola buscar e entregar as atividades, conversar com a direção ou coordenação, e ser atendido pelo professor que estivesse lá. Estive na escola várias vezes para estar um pouco mais próxima dos alunos. Mas a escola de 2020 foi uma escola de adaptação para todos (Narrativa de Alessandra *apud* Ramos, 2022, p. 81 - 82)

Eu conversava com outros professores de matemática, física e ciências, e percebi o quanto adaptar as atividades dessas disciplinas para as aulas remotas eram difíceis. Trabalhamos com software, Google formulário, vídeos e outros. Porém, muitos professores na APC propunham a página do livro, os exercícios e solicitava um resumo. Aí quebra a gente. Quando um professor de português faz uma proposta dessa e não trabalha a interpretação com os alunos, isso refletirá na matemática, pois é impossível aprender matemática se não souber interpretar um texto. O aluno não faz nenhuma questão de matemática se ele não souber interpretá-la (Narrativa de Bruno *apud* Ramos, 2022, p. 108).

Apesar das dificuldades de integrar todos ao ensino remoto, a escola não deixou de existir. É fato que o saber acadêmico não foi acessível a todos os alunos, mas a sensibilidade dos docentes diante da situação e a empatia para lidar com as ausências dos alunos foram ímpares neste ano (Ramos, 2022).

Uma escola corajosa. Uma escola que precisou se reinventar. Não gosto desse termo e evito usá-lo, mas ouço muito. Em 2020 a escola teve que correr atrás e buscar tudo novo. Quando ficamos sabendo da suspensão das aulas, minha preocupação era com a situação social dos alunos. A escola preparou cestas básicas para os alunos cadastrados no bolsa família, um mérito da Secretaria de Educação, organizada pela escola, com o auxílio dos professores (Narrativa de Wagner *apud* Ramos, 2022, p. 133).

Mas também uma escola que funcionou às custas do empenho e, inclusive, dos recursos financeiros dos docentes.

Nas minhas aulas utilizava o gravador de tela e teve professor que montou um estúdio em casa, comprou tudo novo para produzir uma boa aula. Com isso, percebe-se que a escola teve que se virar, que se refazer, que se reconstruir, desde a questão física (espaços criados em casa) até as questões pedagógicas (Narrativa de Wagner *apud* Ramos, 2022, p. 133- 134).

O que eu preciso até hoje é ter um lugar de estudo em casa. Uma mesa e um canto só meu. Sinto muita falta disso. Tenho um bom computador, internet com boa velocidade e celular, mas meus dois filhos são estudantes e tem dia que no mesmo horário os três estão em aula pelo Google Meet. As crianças em seus quartos, cada um com sua mesa e computador, e eu não tenho meu espaço. No meu quarto não cabe uma mesa e dei preferência aos meus filhos. Meu espaço de trabalho fica flexível, na cozinha, no quarto, no quintal, cada dia num lugar. Tenho uma mesinha branca que carrego pela casa pois não cabe no meu quarto. O que mais me fez falta foi um quadro branco, porque andei perdendo umas datas, esquecia os recados. Meu filho então pediu um pela internet e coloquei na parede da minha cozinha. Nele eu anotava as coisas da escola e os compromissos pessoais. Não estava preparada para ter uma sala de aula dentro da minha casa. Me faltou estrutura física para isso (Narrativa de Alessandra *apud* Ramos, 2023, p. 78).

As dissertações apresentadas contribuem para mobilizar saberes pertinentes para compreender como as escolas da rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul têm acontecido historicamente. Esses ambientes são marcados pela pluralidade, apesar de compartilharem um currículo comum. As experiências de aprendizado em cada escola são únicas, marcadas por adaptações, desafios, condições de trabalho adversas e aquém do desejável e, nesse movimento, são produzidas escolas em espaços e tempos outros.

Essas narrativas, trazidas aqui, não carecem de teóricos que falem sobre a escola para serem analisadas. Dizem por si só, a partir de um olhar do interior, do dia a dia, dos fazeres que compõem a docência. São histórias que só existem quando narradas e que, quando explicadas, perdem a força de cortar (Albuquerque Junior, 2020). Não estão aqui como exemplo gerais do que se passa na escola, mas sim, para produzir um campo de possibilidades do que tem acontecido e do que pode acontecer. E nos movimentam em direção à pergunta: o que podem pesquisas que se debruçam a ouvir o professor e a professora de matemática?

### **(Im)possibilidades**

As três pesquisadoras relataram que, ao longo do percurso de suas investigações, surgiram novas indagações. Sugerem elas que os trabalhos não se limitaram a conclusões definitivas, pelo contrário, as autoras destacam que, à medida que se aprofundavam nas questões abordadas, outras "portas" se abriam, indicando a possibilidade de explorar novos caminhos e perspectivas. Dialogar com

as narrativas para “fabricar” histórias atravessadas pelo cotidiano escolar (Lino, 2023, p. 181) enriquece a análise dos temas estudados, mas também reflete a complexidade das realidades educacionais, incentivando um olhar crítico e contínuo sobre as práticas e as experiências vividas por professores de matemática nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Assim como as dissertações, as pesquisas no campo educacional devem ser contínuas, ampliando os debates a respeito da temática, pois as mudanças são constantes e impactam diretamente docentes, gestores, estudantes e comunidade escolar, além das práticas pedagógicas. Com a crescente interação entre o setor empresarial e a educação, é importante as divulgações técnicas e pedagógicas implícitas às parcerias, com o intuito de prevalecer o caráter público e democrático dos estabelecimentos de ensino, “pois o que experimentamos é um processo de mercantilização da educação pública” (Lino, 2023, p. 181).

Falar de uma escola viva, que resiste e subverte, pode parecer utópico e pouco produtivo em termos de políticas públicas. Se ela consegue sozinha vencer os obstáculos que aparecem, o Estado não precisa intervir e é isento dos fracassos que frequentemente ocorrem em algumas instituições. Este discurso propicia culpabilizar a própria administração escolar, que, ao contrário de outras, não soube reverter as dificuldades em oportunidades, como prevê o discurso meritocrático. Sabemos que isto está longe de ser a verdade.

Nas complexas narrativas produzidas com aqueles que estão diretamente na escola, no dia a dia, no “chão da escola”, percebemos que muitos imprevistos surgem, adaptações são feitas e resistências acontecem, ainda assim, não escapam das amarras neoliberais que os colocam como os únicos responsáveis pelos próprios sucessos e fracassos. Na proposta neoliberal: se a escola vai bem, é porque a proposta é boa; se não vai, é porque não souberam executá-la.

Nas diversas escolas que compõem o estado de Mato Grosso do Sul, a condição de trabalho do professor contratado é uma constante que atrapalha o sentimento de pertença à comunidade escolar e o engajamento docente. Junto a isso, o adoecimento, por lidar com questões de ordem psicológica sem ter formação específica para tal, impacta o trabalho do professor e o sobrecarrega. Durante o período pandêmico, somaram-se à sobrecarga pelas adaptações os encargos financeiros para ter os equipamentos para lecionar, que, como sabemos, ficaram a cargo dos docentes. Embora estejam atuando em uma rede de ensino, os docentes acabam por trabalhar de forma individual, perdendo-se assim a força do coletivo

para reivindicar melhores condições de trabalho. Apesar das preocupações com o ensino de matemática presentes nas narrativas, houve principalmente um cuidado com os estudantes e suas condições de ensino.

As políticas e as práticas de melhoria na educação focam no que deve ser ensinado, e, ainda que haja formações, como é o caso da implementação da Escola da Autoria, essas perdem força quando a proposta é ampliada para várias escolas estaduais. É claro que há pontos de resistência, tanto subvertendo o que determina a parceria público-privado, ao “humanizar” o material ou “ajustar” o que o professor considera inadequado ao seu contexto educacional, quanto quando esses simplesmente afirmam: *“Isso não é para mim, não posso mais trabalhar nessa situação.”* Na escola da EJA, mediante os desafios sociais enfrentados pelos alunos, acolhimentos acontecem. Se o trabalho impede o estudante de estar na escola, adaptações são feitas para que ele a continue frequentando. O cuidado e a atenção aos estudantes são louváveis, mas também acende um alerta que parece dizer que, nesse momento, nessa fase da vida adulta, o mundo do trabalho e a certificação vêm antes da formação intelectual. Ao olharmos para as narrativas dos demais professores, a atenção, tão veementemente defendida por alguns educadores, quanto à formação crítica do estudante, perde força diante da ênfase na formação para o trabalho e na certificação.

As exclusões e a permanência de muitos estudantes à margem do contexto escolar e, por consequência, da aula de matemática, escancaram as desigualdades educativas existentes no contexto específico estudado que é o estado de Mato Grosso do Sul. As narrativas dos professores e professoras de matemática produzidas nas pesquisas, denunciam um contexto cheio de adaptações para seja possível seguir ensinando a matemática escolar determinada. Em termos de organização do contexto escolar, parece haver um consenso de que a escola é o espaço para promover a criticidade e o pensamento reflexivo. Contudo, os desafios enfrentados, devido a políticas públicas “desgastadas” e ao aumento das parcerias público-privado, limitam a autonomia dos educadores e a flexibilidade do currículo. O espaço escolar possui um imenso potencial, entretanto haver efetivamente uma educação que seja crítica e libertadora, bem, isso já é outra história.

## Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. ***O saber é feito para cortar.*** YouTube, 4 jul. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/rQ3NrUoZGA8>. Acesso em: 25 out. 2024.

ARENTE, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2022.

BRASIL. Lei n.º 9637, de 15 de maio de 1998. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 maio 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 18 de out. 2024.

DANIEL, Lilian Oliveira. **Múltiplos cenários da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul a partir de narrativas de professores de matemática**.

Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, MS, 2022.

DUSSEL, Inés. **Isto não é uma escola ou é?** Reflexões sobre o escolar em tempos de pandemia. Youtube: ANPEd Nacional. 29 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7qRxFsuN4AA&t=2255s>. Acesso em: 10 out. 2024.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, J. **Elogio da escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 87 - 110.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESPÍRITO SANTO FILHO, Edson do; LOPES, Vânia Pereira Moreira; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos de disputas. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p.159-170, abr. 2019. ISSN: 2175-5604.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2010. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALLO, Sílvio Donizeti de Oliveira. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

HOOKS, bell. **Ensinar a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. ***Dados do Censo Escolar***. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 19 out. 2024.

LÓPEZ, Maximiliano. Gratuidade e promoção. *In*: LARROSA, J; RECHIA, K. C; CUBAS, C. J. ***Elogio do professor***. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 189-200.

LINO, Carolina de Moraes. ***A escola que de tanto ser vista, ninguém vê***: a partir das narrativas dos professores de Projeto de Vida. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. UFMS, 2023. 199 p.

MARTINS, Erika Martins; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. ***Revista Portuguesa de Educação***, v. 31, n.1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/325486249>. Acesso em: 10 out. 2024. <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Sobre a escola que defendemos. *In*: LARROSA, J. ***Elogio da escola***. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021a. p. 161 – 175.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2021b.

RAMOS, Silviane de Queiroz Caixeta Christian. ***Narrativas de professores de matemática que atuaram no contexto do ensino remoto emergencial em Campo Grande (MS)***. 2022. Trabalho de Conclusão (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

SILVA, Renata Patrícia. Outros espaços: a escola praticada cenicamente. *In*: CONGRESSO DA ABRACE, 10. Celebrando a Diversidade, 2018, Natal. ***Anais X Congresso ABRACE***. Campinas: Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2018. v.19. Disponível em: [&gt;](https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/3954/4031) Acesso em: 10 out. 2024.

SILVA, Renata Patrícia. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação tática no/do cotidiano. ***Urdimento***, Florianópolis, v.3, n. 36, p. 235-248, 2019.

Submetido em: outubro de 2024.

Aceito em: dezembro de 2024.