



Todos juntos somos fortes: compartilhando narrativas pedagógicas de professoras que ensinam aprendem¹ matemática

All together we are strong: sharing pedagogical narratives of teachers who learn and teach mathematics

Adair Mendes Nacarato²

Iris Aparecida Custódio³

Kátia Gabriela Moreira⁴

RESUMO

O presente texto tem como foco a história de um grupo de mulheres, professoras – algumas licenciadas em matemática, outras, pedagogas – que acreditam nas possibilidades de resistência ao que vem sendo imposto às professoras em seus cotidianos escolares. A partir dessa história, busca-se discutir: quais as táticas para enfrentar tantas estratégias que são articuladas e manipuladas por agentes externos e que têm como foco as professoras e o controle do seu trabalho? Que outra formação é possível para o empoderamento das professoras? Para isso, tomam-se, como *corpus* de análise, excertos de narrativas pedagógicas, produzidas em diferentes momentos por professoras que compunham o grupo Obeduc. Identifica-se, por meio desses excertos, que a produção de narrativas pedagógicas, como formas de registrar e refletir sobre a experiência, tornou-se meio para compartilhar práticas, denúncias de condições de trabalho, explicitação das táticas de resistência aos modelos prescritivos que chegam até à escola e mecanismo de justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas pedagógicas. Denúncia. Táticas de resistência. Justiça social.

ABSTRACT

This text focuses on the story of a group of women teachers - some graduates in mathematics, others pedagogues - who believe in the possibilities of resistance to what is being imposed on teachers in their daily school life. From this story, we seek to discuss: what are the tactics for facing so many strategies that are articulated and manipulated by external agents and that focus on teachers and the control of their work? What other education is possible for the empowerment of teachers? For this, we take, as corpus of analysis, excerpts of pedagogical narratives, produced at different times by teachers who composed the Obeduc group. Through these excerpts, it is identified that the production of pedagogical narratives, as ways of recording and reflecting on the experience, became a

¹ Optamos pela escrita *ensinam aprendem*, pois acreditamos que, ao se propor a ensinar, o professor se coloca no processo de aprendizagem. Aprende, ao planejar suas aulas, ao selecionar as estratégias de ensino, ao analisar registros produzidos pelos alunos, ao ouvir suas estratégias, ao mediar as discussões, ao realizar as sínteses finais e ao produzir suas narrativas de práticas e compartilhá-las no grupo.

² Universidade São Francisco. adamn@terra.com.br

³ Universidade São Francisco. irisapcustodio@gmail.com

⁴ Universidade São Francisco. ktiagabriela@hotmail.com

means to share practices, denunciations of working conditions, explanation of the tactics of resistance to prescriptive models that reach the school and social justice mechanism.

KEYWORDS: Pedagogical narratives. Denunciation. Tactics of resistance Social justice.

Início de conversa

Ouçõ sempre de alguns colegas: Calma, você é boa professora e vai dar conta! Antes me desesperava achando que eu deveria mesmo dar conta. Hoje não me desespero, apenas respondo o que meu “mantra” me fez entender: Eu não tenho que dar conta de nada! Eu só tenho que fazer o que é possível, dentro das minhas condições de trabalho.
(Professora Mariana)

Optamos por iniciar nossa conversa com a fala da Professora Mariana, pois sua angústia, provavelmente, é a mesma de muitos outros professores que se sentem impotentes diante das condições de trabalho docente. O que fazer com tantas demandas que chegam à escola? Como administrar o tempo de aula, a inquietude dos alunos, cumprir um currículo imposto e garantir o bom desempenho em avaliações externas? A essas angústias pode ainda ser acrescentada mais uma: como ensinar matemática nos anos iniciais, considerando a formação inicial, muitas vezes, deficitária das professoras que ali atuam? Como ensinar aquilo que não aprendemos? Ora, mas se a formação é um processo contínuo, ela continua durante a prática docente. Mas de que forma? Como conceber a formação contínua de professores? Ela não pode ser analisada desconectada da escola e do movimento nela existente.

Há diferentes possibilidades de analisar a escola e seus professores. Mas temos que compreender qual é o contexto mais amplo e como ele afeta o cotidiano escolar e seus professores. Laval (2004, p. 312-313, grifos do autor), em sua análise de que a escola não é uma empresa, destaca que

a escola está a ponto de transmutar de uma instituição em uma organização. Disso é testemunha o discurso sobre a “modernização das políticas públicas”, que é apresentado como a única alternativa à privatização dos serviços públicos e que esquece a especificidade da escola.

Uma organização em que imperará a produtividade, numa lógica de produção econômica e técnica, de efeitos mensuráveis. “Esses são os efeitos mensuráveis, é a eficácia de que ela faz prova, é a satisfação que ela produz relativamente a uma demanda que são dependentes de uma avaliação” (LAVAl, 2004, p. 314). Avaliação essa centrada no alcance de objetivos, não na manutenção de valores e aprendizagens dos atores da escola. O mal-estar está instalado nas escolas, e o autor questiona: como não deveria estar? Uma instituição em vias de

transformar-se em uma organização e perder seus referenciais de justiça social e legitimidade como instituição formadora de futuras gerações. Mas, “se a transformação neoliberal da escola pública está bem iniciada, não está terminada e nem é, de resto, inevitável. As resistências e as forças de evocação existem” (LAVAL, 2004, p. 315). Quais seriam as possíveis formas de resistência? Que táticas podemos construir com as professoras?

Apropriamo-nos de Certeau (2002) para os conceitos de estratégia e tática. A estratégia é o lugar do poder e do querer, ela “postula um lugar suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2002, p. 99, grifos do autor). É ela que, pelo “poder do saber”, pode transformar incertezas em lugares legíveis. Neste caso, como as prescrições externas são legitimadas e impostas aos atores da escola, estes buscam saídas, ou seja, buscam pelas táticas, que é o lugar do fraco. Assim afirma o autor:

Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e dela depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2002, p. 100, grifos do autor)

Este será nosso foco neste texto: a história de um grupo de mulheres, professoras – algumas licenciadas em matemática, outras, pedagogas – que acreditam nas possibilidades de resistência ao que vem sendo imposto às professoras em seus cotidianos escolares. O que temos como táticas para enfrentar tantas estratégias articuladas e manipuladas por agentes externos e que têm como foco as professoras e o controle do seu trabalho? Que outra formação é possível para o empoderamento das professoras?

Vamo-nos apresentar! Pertencemos a um grupo de professoras que permaneceram juntas por sete anos, no Programa Observatório da Educação (em dois projetos de pesquisa), aqui simplesmente denominado Obeduc. Parte desse grupo foi constituída em 2010, quando tivemos a aprovação de um projeto nessa linha de financiamento da Capes⁵ e cujo foco eram as práticas de letramento e numeramento. Nos três primeiros anos – período de realização do projeto de pesquisa – pudemos estudar o contexto político e educacional mais amplo, e o projeto foi desenvolvido numa escola, na perspectiva da parceria universidade-escola.

⁵ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao final do primeiro projeto, conseguimos aprovação de um segundo, que envolveu as práticas de letramento matemático escolar e a formação docente. As professoras Daniela, Eliana e Adair se mantiveram nesse segundo projeto e ficaram até o seu final. Novas professoras foram entrando, outras saindo, mas concluímos o projeto num grupo de dez professoras (seis da escola pública, anos iniciais, e quatro da universidade). Mas, ao todo, onze professores participaram do Obeduc, nesse período na universidade. Além disso, foram produzidas sete dissertações de mestrado e uma tese de doutorado no âmbito dos projetos.

Todas as professoras participantes atuavam no ciclo de alfabetização em escolas públicas (do 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental) das cidades circunvizinhas ao câmpus da nossa universidade. O grupo se reunia quinzenalmente, por duas horas, para estudos teóricos e compartilhamento de narrativas de práticas ou narrativas pedagógicas. Um dos compromissos das professoras era a produção de uma narrativa mensal que contemplasse o desenvolvimento de uma ou mais aulas de matemática, de temática de livre escolha. Essas narrativas eram lidas por todos os participantes⁶ e compartilhadas no grupo e, a partir da escolha pessoal, cada um teve uma narrativa publicada como capítulo de livro (ver NACARATO; SOUZA; BETERELI, 2013 e NACARATO *et al.*, 2017). Além dos textos publicados, dispomos de um banco de narrativas – ou uma documentação narrativa –, as quais têm sido por nós tomadas como objeto de análise.

A cada retomada dessa documentação, novos olhares analíticos são possíveis. Para este texto, retomamos essas narrativas e buscamos, nas vozes das professoras, indícios de como o pertencimento a um grupo onde todas são respeitadas, são ouvidas e sentem o prazer de registrar e compartilhar suas práticas se constitui em forma de resistência em tempos incertos, como os que estamos vivendo. Essas vozes permeiam este texto.

Rupturas com modelos de formação docente: outra formação possível?

E quando vejo,
a vida espera mais de mim
mais além, mais de mim
O eterno aprendizado é o próprio fim
Já nem sei se tem fim
De elástica, minha alma dá de si
Mais além, mais de mim

⁶ No primeiro projeto contamos com a participação de um professor, que atuava como diretor de escola.

Cada ano a vida pede mais de mim
mais de nós, mais além
(Jorge Vercilo, 2006)

A professora Daniela, em sua última narrativa no projeto, inseriu esse excerto da composição de Jorge Vercilo, *Eu e a vida*, para exprimir seus sentimentos quanto ao pertencimento no grupo Obeduc. Se a “cada ano a vida pede mais de mim”, assim também o faz a profissão docente, em especial. A cada ano, novos desafios; a cada reformulação curricular, novos conteúdos são inseridos, e a professora tem que buscar sua formação continuada, para deles dar conta. Mas qual é a formação almejada pelas professoras? Não temos intenção de discutir aqui os diferentes modelos e concepções de formação de professores, principalmente a continuada. Há muita literatura sobre a temática. Interessa-nos pensar sobre os atuais modelos de formação docente, pautados em políticas neoliberais e gestados por empresários da educação. Nóvoa (2017, p. 1010, grifos do autor), ao analisar esses modelos, afirma:

De um ou de outro modo, são portadores de uma visão técnica, aplicada, “prática”, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas. O que melhor caracteriza estes movimentos reformadores é a construção do que designam por “caminhos alternativos”, que se definem, quase sempre, por modelos rápidos de formação de professores (“fast-track teacher preparation”), através de seminários intensivos de poucas semanas ou de processos de formação unicamente em serviço (no “chão da escola”, dir-se-ia no Brasil).

Nossa experiência no campo da formação docente nos permite dizer que os projetos ofertados, na maioria das vezes, são desarticulados das necessidades das professoras e oferecidos na concepção da racionalidade técnica, ou seja, as professoras são chamadas a frequentar encontros de formação nos quais as propostas de sala de aula já vêm prontas, elaboradas por especialistas, cabendo a elas apenas a reprodução. São, muitas vezes, cursos de formação em larga escala ou realizados no modelo multiplicador (ou cascata), em que um representante da secretaria do município participa de uma formação mais ampla e depois a reproduz para toda a rede. Evidentemente, há exceções com práticas bem-sucedidas, mas nem sempre elas são exitosas.

Com as novas tecnologias e o avanço da educação a distância, agora nem há mais necessidade de formação presencial: há a oferta de planos de aula para os professores utilizarem. Quais as perspectivas para o ensino de matemática?, nos indagamos. Como afirmam Passos e Nacarato (2018, p. 132):

De maneira antidemocrática, setores empresariais têm interferido fortemente no campo educacional, atravessando o fazer docente do professor com propostas prescritivas, bombardeando as escolas e os professores com planos de aula que ignoram os saberes dos professores, desconsideram sua autonomia docente, ignoram a flexibilização necessária das ações na sala de aula.

Nos municípios nos quais atuamos, nos últimos anos, nem mesmo formação continuada tem sido ofertada aos professores; algumas secretarias, motivadas, segundo alegam, pelas dificuldades financeiras, vêm adotando essa possibilidade a distância, em substituição às formações presenciais, orientando os professores a utilizarem esse material. Trata-se da volta do tecnicismo, ou um neotecnicismo na formação docente. “Formação máxima” com investimento mínimo. Aos professores tem sido negado o direito à formação continuada – mais uma perda de direito.

Nas últimas décadas, o campo da Educação Matemática vem construindo um amplo repertório de pesquisas e estudos que apontam para outras possibilidades de formação, principalmente aquelas que ocorrem nos grupos de trabalho – colaborativos ou não. Imersas nesse movimento da pesquisa e de práticas de formação, temos abraçado essa perspectiva de formação e atuado de forma intencional na constituição de grupos com professoras da educação básica. Nesses grupos podemos nos colocar à escuta das professoras e trabalhar, colaborativamente, a partir de suas necessidades. Nesses espaços, as professoras se sentem protagonistas da sua prática e do desenvolvimento curricular, bem como de (auto)formação. Vamos ouvir essas professoras!

Reconheço que há um grande investimento na formação do professor, sobretudo na rede municipal de ensino a qual atuo; no entanto, tais formações trazem poucas contribuições para efetiva formação do professor. A meu ver, tal fato ocorre por vários motivos, dentre eles, destaco a falta de interesse dos professores em participar das formações oferecidas pela rede e, quando participam, na maioria das vezes, é para cumprir alguma prescrição ou para não serem punidos. Entendo que tal desinteresse ocorre pela vasta experiência dos professores com esse tipo de formação. Formação esta que não valoriza o conhecimento dos professores, que não faz conexão com a prática dos professores e que não dá “voz e ouvidos aos professores” ... Daí o fracasso! Pois é impossível que o professor estabeleça conexão com sua prática se a própria formação não propõe isso. (Excerto da narrativa da professora Kátia, dezembro 2016)

A professora Kátia nos dá o seu recado: as professoras não se mobilizam para as formações em larga escala porque já sabem que elas não atenderão às necessidades de suas práticas. Em pequenos grupos, onde há o respeito e a valorização do trabalho das professoras,

bem como o reconhecimento de um espaço de formação, a partir do compartilhamento das práticas, a concepção de formação é outra. Continua a narrativa da professora Kátia:

Neste ponto, destaco o sucesso do grupo Obeduc, enquanto espaço de formação continuada dos professores, pois nele, para além da conexão com a prática, há uma formação que propõe ao professor uma análise e reflexão sobre a própria. Tal movimento é subsidiado por estudos teóricos e pelas trocas entre os participantes que colaboram para uma aprendizagem colaborativa. Além disso, é uma modalidade de formação em que o professor se sente respeitado, pois o conhecimento que possui de sala de aula é valorizado e, assim, sua participação se torna significativa. (Excerto da narrativa da professora Kátia, dezembro 2016)

Mas como compartilhar essas práticas? Aí entra o papel da produção de narrativas pedagógicas. Apoiamo-nos em Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 145) para o conceito de narrativas pedagógicas

Temos defendido que, dentre a diversidade de gêneros discursivos, são privilegiados para esse tipo de registro as “narrativas pedagógicas” – textos predominantemente narrativos e autobiográficos, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa. Incluímos na “família” das narrativas pedagógicas em especial os memoriais, as novelas de formação, as cartas pedagógicas, as crônicas do cotidiano, os depoimentos, os diários, os relatos de experiência e de pesquisa – gêneros discursivos privilegiados para que os educadores documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual.

Para nós, essa produção é uma prática de (auto)formação, pois a professora, ao escrever, reflete sobre sua própria prática e, ao compartilhar com os pares, possibilita as aprendizagens coletivas do grupo. A produção de narrativas também vem se consolidando como fonte de dados para a pesquisa em Educação e, particularmente, em Educação Matemática.

Para Delory-Momberger (2008, p. 92): “para que as aquisições da experiência possam ser reconhecidas socialmente é necessário, por conseguinte, que os saberes constituídos na ação sejam nomeados previamente pelos próprios indivíduos e encontrem lugar em seu sistema de representação”; e as narrativas se constituem nesse lugar e têm função autoformadora. Nacarato (2015, p. 452-453) pondera que a professora, ao produzir sua narrativa,

produz sentidos para as experiências vividas no passado, reflete sobre elas e toma consciência de si, de sua identidade profissional. Mas essa identidade profissional também é construída no coletivo dos professores e com os alunos, com os quais o docente convive diariamente. Daí que o compartilhamento dessas narrativas não só possibilita novas reinterpretações ao vivido, como também é uma forma de reconstrução de uma história do ensino – no caso, do ensino de matemática – num determinado tempo e espaço.

No ato de compartilhar suas narrativas, a professora coloca-se à escuta das colegas e percebe como elas interpretam a prática narrada, os discursos matemáticos que emergem na sala de aula, as abordagens que foram utilizadas, bem como as problematizações. Como o trabalho no grupo é permeado por leituras teóricas, as professoras conseguem estabelecer conexões e incorporam que teoria e prática são indissociáveis. Nesse movimento dialético, produzem-se reflexões e, conseqüentemente, conhecimentos, os quais são validados pelo grupo. A professora Cidinéia explicita esse movimento em sua narrativa:

O foco em estudos teóricos e narrativas de sala de aula norteou todo o movimento desenvolvido por nós, professoras integrantes do projeto, possibilitando olhar para a prática de maneira reflexiva e pontual, repensando cada tarefa proposta e cada mediação realizada com os alunos. O processo de narrar sobre a própria prática tornou-se uma ação importante, primeiramente porque a partir do contar (oralmente ou por escrito) o professor tem a possibilidade de olhar, escutar, analisar a sua ação enquanto docente. Em segundo lugar, narrar possibilita trazer à tona uma "voz" nem sempre ouvida no contexto da escola, mas muitas vezes dialogada nos grupos colaborativos. (Excerto da narrativa da professora Cidinéia, dezembro 2016)

Assim, os conhecimentos produzidos no grupo reverberam nas salas de aulas das professoras. Essa forma de empoderamento das professoras, tem sido por nós considerada prática de resistência aos modelos prescritivos que chegam até a escola. Há, por parte da professora o princípio da justiça social: aluno e professora como sujeitos de direito e a escola como formadora de futuras gerações que tenham consciência crítica de seu papel na sociedade em constante transformação (FREIRE, 1996)

O grupo como espaço de formação e de resistência

Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo “genteficado” serão armas de incalculável alcance.

(FREIRE, 1996, p. 128, grifo do autor)

O grupo como espaço foi se constituindo em lugar de formação (FRAGO, 2001) pelas interações, pelas trocas e pelos sentidos que cada um estabeleceu para suas práticas de

ensinaraprender, atribuindo ao espaço (físico) um lugar (vivido); esse lugar foi construído colaborativamente. Para o autor, “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (FRAGO, 2001, p. 61, grifos do autor). E a vida foi fluindo no grupo!

Nesse lugar de formação, as professoras compartilhavam suas práticas, suas angústias, revelavam suas condições de trabalho, bem como suas táticas de sobrevivência na escola. A professora Mariana, em uma de suas narrativas, compartilhou com o grupo suas condições de trabalho numa escola de tempo integral localizada na periferia. Ela tinha em sua turma 32 alunos de 1.º ano, um deles autista. O número de alunos por turma evidencia uma violência simbólica ao trabalho da professora, visto que, pela legislação do município, a turma poderia ter, no máximo, 25 alunos. Ao longo de sua narrativa, Mariana vai denunciando suas condições de trabalho:

os horários são fragmentados, com muitas paradas para lanches e recreios; os horários em que eu leciono não são fixos, há dias em que dou aulas de manhã, outros à tarde, outros, parte da manhã e parte da tarde, isso dificulta a construção de uma rotina de trabalho; os alunos ficam 9 horas na escola e cada professor leciona sua disciplina (5 professores para cada turma). Não há atividades diferenciadas, cada professor leciona seu componente e, na prática, acaba sendo uma escola parcial de tempo estendido. Nas aulas da tarde os alunos já estão muito cansados e com pouca disposição para as propostas de trabalho. (Excerto da narrativa da professora Mariana, março 2016)

Essa denúncia da professora revela que as reformas ou mesmo as inovações no campo educacional, muitas vezes, envolvem apenas “*slogans*” e divulgação na mídia para fortalecer discursos e interesses políticos. À professora são negadas as condições a que ela teria direito: estagiária para acompanhar o aluno autista; número adequado de alunos por sala; professor auxiliar ou estagiário em classes de alfabetização, conforme determina a legislação; e organização da escola sem aulas fragmentadas. A professora também relatou que a escola não contava com apoio administrativo, não possuía coordenador/orientador pedagógico nem inspetor de alunos para os momentos de recreio, o que demandava aos professores acompanhá-los, tendo cerceado seu direito ao horário de descanso. Aos alunos também era negado o direito a uma biblioteca, que não existia na escola, bem como a uma quadra coberta para as aulas de Educação Física.

Durante relatos como esse, o grupo acolhia a colega, tomando para si os problemas por ela vivenciados, dando-lhe forças, encorajando-a para resistir e dizendo-lhe que ela não tinha

mesmo que dar conta de tudo. Para esses momentos, sempre retomávamos as teorias relativas às políticas públicas em educação.

A professora Daniela, posteriormente, reforçou em sua narrativa o acolhimento existente no grupo.

Acredito que o projeto não dissociou nossos problemas sobre condições de trabalho e fui muito estimulada a aprender cada vez mais porque no grupo foi me assegurado um ambiente seguro de discussões, reflexões e de ressignificação da prática, estávamos reunidos para discutir educação matemática de qualidade para escolas públicas. (Excerto da narrativa da professora Daniela, dezembro 2016)

Nessa narrativa, a professora Daniela reflete sobre o seu deslocamento de pontos de vista, ao conhecer as políticas do Banco Mundial para a educação e a compreensão dos modos de regulação do trabalho docente:

As estratégias do Banco Mundial me fizeram refletir e conhecer um outro ponto de vista sobre a ideologia presente em nossas políticas públicas, bem como a influência do Banco Mundial e suas diretrizes nas ações e medidas baseadas em insumos e prioridades descentralizadas do papel do professor e de toda a realidade que acomete nossas escolas [...] o quanto somos assujeitados, fazemos com os outros o que fazem conosco e sofremos com as implicações, com o papel que temos que desenvolver, diante das máscaras que, muitas vezes, nós vestimos para enfrentar nosso dia a dia. (Excerto da narrativa da professora Daniela, dezembro 2016)

Ainda em relação às políticas públicas, as avaliações externas sempre eram motivos de discussão no grupo. A professora Eliana, ao final de 2015, quando discutiu no grupo a Provinha Brasil destinada à sua turma de 2.º ano, assim narrou:

Não acredito nos instrumentos externos realizados dessa forma, ao ler e reler o caderno de correção do professor é nítido a incoerência dos apontamentos que deveriam orientar e não desorientar nosso trabalho em sala de aula, logo nas primeiras páginas do Guia de correção e interpretação dos resultados, o professor deve com base no resultados da avaliação acreditar que haverá respostas às questões sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita e às habilidades de Leitura e Matemática, ressaltando ainda que essas informações são muito importantes para o professor no desenvolvimento de mecanismos os quais poderemos ter para elaborar o planejamento pedagógico e estabelecer novas metas a serem atingidos. Não consigo observar as respostas sobre o processo de aprendizagem de meus alunos com essas questões das Prova Brasil, observei muitas falhas nos comentários de correções das respostas e muitos comentários não me ajudaram em nada a refletir sobre o que meus alunos já dominam ou não. Enfim, analiso meu trabalho em sala de aula e observo a evolução dos meus alunos, tenho diferentes formas de avaliá-los e comprovar todo real processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula. (Excerto da narrativa da professora Eliana, novembro de 2015)

Nessa narrativa, a professora explicita suas formas de resistência às demandas das avaliações externas: ela cumpre o que chega à escola, mas mantém sua posição de comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos. Ela explicita a sujeição da escola às avaliações externas (LAVALL, 2004), mas também explicita formas de atuar a favor dos alunos.

A professora Mariana, ao mesmo tempo que denunciou as suas condições de trabalho, também narrou ao grupo suas práticas para compreender e superar esses desafios:

Antes de trabalhar os conteúdos, estamos construindo combinados...muitos combinados. Estamos aprendendo que destruir os materiais e a sala de aula não é legal. Machucar o colega também não. Desrespeitar o outro não ajuda. Estamos descobrindo que dá pra resolver os problemas conversando. A ouvir histórias; a fazer registros; a usar os materiais... enfim... retomando muitas coisas que supomos que aprenderiam em casa ou na educação infantil. Mas não construíram isso e não vou julgar os motivos...estou tentando lidar com isso da melhor forma possível. (Excerto da narrativa da professora Mariana, março de 2016)

As práticas da professora Mariana também revelam seu compromisso ético com os alunos, ao se conscientizar das suas condições de vida, das suas culturas de referência: ela atuava numa escola situada numa comunidade de alta periculosidade da cidade, marcada pela pobreza, violência e drogas, onde as crianças não tinham referências de convivência social. Crianças oriundas de famílias excluídas da sociedade pela falta de emprego, de condições dignas de sobrevivência; crianças que necessitam da escola como ponto de referência para sua constituição como cidadãos, capazes de atuar nesse mundo marcado pelas desigualdades sociais. Ela assume seu papel como educadora, compreendendo a historicidade da educação: a escola está em constante mutação e é preciso compreender quem são seus atores. Ela busca, como afirma Freire (2000, p. 120, grifo do autor), “alcançar a razão de ser das coisas. Esta vocação para a intervenção demanda um certo saber do contexto com o qual o ser *relaciona* ao relacionar-se com os outros seres humanos”.

As professoras, além das denúncias de suas condições de trabalho e suas práticas de resistência, também compartilharam sua formação no grupo:

Enfim, são muitos conhecimentos, mudanças, reflexões ... no entanto, o Obeduc reafirmou-me que a mudança se faz necessária sempre, seja no início do percurso ou já no seu final, mas esta mudança está justamente na maneira como olhar o meu trabalho, como olhar o meu aluno, como olhar a minha prática, ótica esta mostrada a mim pelas trocas e discussões do nosso grupo. (Excerto da narrativa da professora Selene, dezembro 2016)

Elas também narraram suas aprendizagens e os modos de ensinar matemática no contexto do Obeduc.

A escrita das professoras: táticas para promover a justiça social ao ensinar matemática

[...] escrever sobre a prática é libertador e nos impulsiona a novos desafios dando sentido às nossas experiências que ao ser relatada tornou-se ressignificada.

(Professora Daniela)

O que compartilhar com o grupo? Ora, a escrita das professoras não era uma escrita neutra, era uma escrita que revelava escolhas e posicionamentos políticos. O que o leitor – que eram os mesmos professores universitários, colegas de profissão – gostaria de ler? Ao longo do processo de constituição do grupo, fomos percebendo o deslocamento nesse espaço-lugar, que possibilita às professoras a segurança para compartilhar experiências significativas que revelam os excertos de práticas bem-sucedidas, com alunos envolvidos, construindo o conhecimento matemático, tornando a aula de matemática acessível a todos os alunos; experiências que, embora inicialmente não tenham sido bem-sucedidas, são reveladoras do processo de autoformação dessas professoras.

Como destacado pela professora Daniela, a escrita é libertadora, visto que é uma forma de tomar consciência de suas práticas, de sua realidade, de limitações e possibilidades; e de assumir uma postura de autoformação, por meio da ressignificação das experiências. Para ela:

[...] toda escrita deve ser instrumento de reflexão. No início, como citei anteriormente, escrever sobre a prática foi libertador, agora depois que minha escrita foi socializada juntamente com as escritas de outras professoras participantes, permitiu maior conhecimento da minha prática, do quanto minhas escolhas afetaram ou não a aprendizagem de meus alunos. Além disso, aprendi a olhar para as produções dos alunos de forma diferente, aprendi que mediar os conhecimentos dos alunos é o melhor caminho para real aprendizagem. (Excerto da narrativa da professora Daniela, dezembro 2016)

A professora Selene também narra a importância do processo de escrita e compartilhamento das narrativas. Para ela, embora a escrita seja um movimento desafiador, ela se constitui uma prática de autoformação:

Escrever as narrativas é um exercício maravilhoso, embora difícil, pois é o momento de debruçar sobre o que fizemos, olhar para estes registros, as gravações e buscar avançar. Um exercício compensador que reflete em práticas melhores,

embasadas nas trocas que acontecem quando socializamos no grupo as nossas narrativas [...]. Assim cada vez que trabalhamos um conteúdo estudado trazemos, além das nossas próprias experiências ao longo do nosso percurso, as experiências das colegas e um maior embasamento teórico que certamente enriquecem sempre as nossas propostas. O conhecimento adquirido permite melhorar a nossa forma de questionar, de fazer as intervenções. [...] Outro aspecto ainda sobre a escrita da narrativa é revisitá-las e perceber o quanto avancei na forma de escrever, como fui melhorando. Olhar para a primeira e a última é poder perceber este avanço. Acredito que seja devido ao fato de um maior aprofundamento teórico, mas acima de tudo devido ao fato de termos um interlocutor, que nos auxilia. (Excerto da narrativa de Selene, dezembro 2016)

A professora Rosana, a última a integrar o grupo, também narra a importância da escrita:

Passei pela transformação de professor que “teme” a Matemática para um professor que atua como pesquisador em sala de aula. O registro já era uma prática da minha rotina de avaliação semanal das considerações relevantes ocorridas em sala desde 2009, momento em que retornei à sala de aula. Porém este se tornou mais consciente e reflexivo, com as análises das narrativas, discussões e os estudos no grupo. Observei a importância de aprimorar (ressignificar) esse ato de registrar. O registro tomou um novo formato, passando a fazer parte desse movimento o uso da filmagem, da gravação. Recursos que vêm auxiliar o momento de registrar as narrativas e avaliar as ações ocorridas na sala. (Excerto da narrativa de Rosana, dezembro 2016)

Escrever não é tarefa simples para as professoras. No entanto, elas foram reconhecendo sua importância como material pedagógico que pode contribuir com a formação de outros professores, como forma de encarar a realidade e refletir sobre ela. Nesse sentido, concordamos com Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 146) o quanto a escrita dos professores são práticas reflexivas e modos de se reinventar como docentes:

um tanto de sonho e de utopia sempre pode se tornar realidade quando os problemas são encarados e, ao invés de nos paralisarem, mobilizam a ação, alimentam a reflexão, dão sentido ao movimento de ação-reflexão-ação. Fazem, esses profissionais, um bonito retrato do exercício do direito de inventar inéditos, de inventar a si, de inventar a nós mesmos.

As narrativas das professoras foram revelando a constituição de práticas problematizadoras, isto é, práticas pautadas na dialogicidade em que elas colocam os alunos, o tempo todo, no movimento de: questionar, levantar e validar hipóteses, compartilhar e complementar ideias, argumentar e posicionar-se em relação à ideia do outro. Essa cultura de aula de matemática empodera os alunos, visto que o conhecimento matemático lhes possibilita um posicionamento crítico como uma forma de leitura e intervenção no mundo.

Essa modalidade de prática problematizadora para o ensino de matemática aproximou o Obeduc das ideias de Freire (1996, p.110, grifos do autor):

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de **reprodução** da ideologia dominante quanto o seu **desmascaramento**. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas **reprodutora** nem apenas **desmascaradora** da ideologia dominante.

Houve um processo de apropriação, pelas professoras, de práticas problematizadoras para ensinar matemática, como destacou Selene em sua narrativa:

O que aprendi ao revisitar a teoria histórico cultural é o como dar a voz e vez às crianças por meio dos bons questionamentos e intervenções que fui (re)aprendendo a partir das socializações que fazíamos de cada narrativa de aula. Penso também que como no grupo, nós, professoras, também tínhamos voz e vez, podíamos nos sentir protagonistas da formação, o mesmo, acredito, deva suceder-se com nossos alunos, quando ouvimos atentamente a sua ideia, a sua forma de pensar sobre a situação proposta. Ouvir o que ele tem a dizer, no alvoroço que é o dia a dia na sala de aula (seja até mesmo depois no momento de ouvir as gravações) permite-nos entender melhor e, por conseguinte, mudar as formas de perguntar, de melhorar ao trabalhar o mesmo conteúdo numa próxima oportunidade. (Excerto da narrativa da professora Selene, dezembro 2016)

Uma prática problematizadora, no entanto, exige do professor o domínio do conteúdo matemático, o qual nem sempre é acessível ao pedagogo pela própria formação, evidenciando a necessidade de uma busca constante de formação. Ao pertencer a um grupo, os conteúdos matemáticos podem ser (re)significados, como destacou a professora Kátia em sua narrativa:

No entanto, acredito que o meu maior desafio era o domínio dos conteúdos matemáticos. Em muitos momentos me vi perdida em sala de aula, sem saber como conduzir as problematizações, sem saber quais eram os objetivos a serem atingidos ou mesmo entender o que os alunos estavam produzindo, pois tinha — e ainda tenho — muitas lacunas na aprendizagem de alguns conceitos matemáticos, o que tornava o avanço dos meus alunos quase que impossível — considerando a problematização do professor como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do aluno. No entanto, à medida que fui entrando em contato com textos, discussões e narrativas de professores e me apropriando de muitos conceitos, fui ampliando o meu conhecimento, ao mesmo passo que fui enriquecendo as problematizações em sala de aula. (Excerto da narrativa de Kátia, dezembro 2016)

A apropriação de práticas problematizadoras pelas professoras reverberou em suas salas de aulas, despertou nos alunos o prazer em aprender matemática e rompeu com um discurso de que a matemática é difícil e apenas alguns privilegiados têm acesso a ela. Tais práticas são promotoras de equidade social:

Enfim, como já relatei, o projeto Obeduc me fez crescer profissionalmente, percebo o quanto meus alunos passaram a gostar, cobrar pelas aulas de matemática e o quanto houve melhora de qualidade e aprendizagem nas minhas aulas, acredito que é a partir de grupos de estudo e pesquisa como esse que a formação do professor se consolida, sendo o caminho para qualidade de ensino e nos fortalecendo nos desafios enfrentados dentro e fora da sala de aula. (Excerto da narrativa de Eliana, dezembro 2016)

Aplicar a equidade nas aulas de matemática é garantia de justiça social e resistência às políticas públicas neoliberais pautadas única e exclusivamente em índices de desempenho dos alunos. Possibilita que professores e alunos se tornem agentes da sua própria formação e dos processos de aprendizagem⁷.

Para encerrar a conversa...

Em diferentes momentos do texto nos referimos à justiça social. Mais um conceito da moda? Como dizia Paulo Freire, precisamos ter “vigilância epistemológica”. Este é um conceito que vem sendo abarcado por diferentes correntes ideológicas. De um lado, educadores vêm clamando por essa justiça social e denunciando as injustiças, como Arroyo (2015, p. 17):

Parto de uma hipótese: nosso sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, e de seus profissionais foram construídos tendo como referente os seus destinatários, os trabalhadores, os pobres, os camponeses, os negros, mas pensados e alocados como inferiores no padrão de poder-saber. A histórica visão negativa desses coletivos e de seus filhos e filhas marcaram e continuam marcando a lenta garantia de seus direitos à educação, à escola e à universidade. A história dos tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação coincide com a história dos tempos insatisfatórios do reconhecimento positivo dos coletivos populares. Uma injustiça social que precisa ser denunciada e combatida.

De outro, as próprias políticas emanadas dos órgãos internacionais (Banco Mundial, OCDE, dentre outros) trazem o discurso de justiça social. O Banco Mundial, por exemplo, desde a década de 1970, tem inserido, em seus documentos voltados à área educacional de países em desenvolvimento, o conceito de justiça social. Como analisa Azevedo (2013, p. 133), esses documentos: “desvirtuam o sentido original de caras expressões construídas pela humanidade como a igualdade e a equidade⁸”. O autor, ao discutir o conceito de justiça social

⁷ Dado o espaço possível para a produção deste texto, não trouxemos detalhes das práticas de ensinar matemática narradas pelas professoras. Fica a sugestão de leitura do livro produzido pelo grupo (NACARATO; FREITAS; ANJOS; MORETTO, 2017).

⁸ Para maiores detalhes, ver texto de Fonseca (1998).

que pressupõe igualdade e equidade, também questiona como garanti-lo no contexto em que estamos vivendo:

valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista. (AZEVEDO, 2013, p. 131)

Assumimos que as professoras desse grupo buscam trabalhar na perspectiva da justiça social, partindo do princípio básico de que todas as crianças têm direito a uma educação matemática de qualidade.

A questão que nos fica, ao finalizarmos este texto, é: como formar professores voltados para o exercício da justiça social? Zeichner (2008, p. 17) já defendia essa proposta há dez anos, ou seja: “a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos”. O autor cita uma série de publicações que, desde o início da década de 1990, defendem a formação de professores sob essa ótica, o que exige uma reflexão sobre as múltiplas interpretações dadas a esse conceito. Quais estão a serviço das políticas neoliberais e quais, a favor de práticas libertadoras? Segundo ele, qualquer agenda voltada à justiça social precisa estabelecer parcerias entre os diferentes atores envolvidos.

Precisamos de mais atenção por parte daqueles de nós que estão nas universidades para o que podemos aprender de professores e pais sobre formar professores que serão defensores da justiça social e conectar nossos esforços dentro da arena da educação para movimentos sociais mais amplos. Finalmente, não deveríamos concordar que os filhos dos outros tenham nada menos do que gostaríamos para nossos próprios filhos. (ZEICHNER, 2008, p. 30)

Esses são princípios de vida que nos mobilizam para o trabalho como formadoras. Temos consciência de nossas limitações, até porque o Obeduc era um grupo pequeno, com poucas professoras participantes. Além disso, programas como o Obeduc foram extintos nas atuais políticas educacionais, marcadas por descontinuidades que desconsideraram as experiências exitosas, além da perda de direito de professoras participarem de projetos de pesquisa, com apoio financeiro. Mais um ataque das atuais políticas educacionais aos direitos dos professores por espaços formativos que atendam às suas necessidades.

Temos também a convicção de que o trabalho do professor não pode ser solitário. Ele necessita do outro para a sua constituição profissional, para compreender-se como sujeito histórico e do seu tempo e, como diz Freire (2000, p. 121, grifo do autor):

Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a *responsabilidade* se tornou uma exigência fundamental da liberdade. (...) Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.

Opressão e arbítrio quando as políticas públicas, marcadas pela ideologia neoliberal de controle ao trabalho docente, retiram dos professores a autonomia de suas práticas por meio de prescrições e traçados de metas a serem cumpridas quanto ao desempenho dos alunos. Mas, como defende Laval (2004), a transformação da escola pelo viés neoliberal ainda não foi concluída, portanto, ainda há formas de resistências.

Mesmo tendo atuado num grupo reduzido, temos certeza de que cada professora, no seu espaço de sala de aula, vem fazendo a diferença com seus alunos, promovendo a equidade e a igualdade. Isso também se deve ao fato de que a formação ocorrida no grupo se pautou na construção de saberes matemáticos e de análise dos contextos políticos mais amplos, pois a criação de táticas só é possível se detivermos saberes que nos mobilizam para encontrar saídas às estratégias que nos são impostas. Só podemos lutar contra os inimigos, se conhecemos as “armas” com que eles trabalham.

As práticas aqui narradas só foram possíveis pelo respeito que tivemos aos saberes dessas professoras e pela união do grupo. Assim, retomamos a nossa intenção com o início do título do texto e o finalizamos com Chico Buarque, pois, em tempos de incertezas:

*Todos juntos somos fortes
Somos flechas e somos arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer
(Chico Buarque, 1977)⁹*

Referências

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15-47, jul./set. 2015.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: Qual é medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013.

⁹ “Todos juntos”, letra produzida por Chico Buarque para a peça Os Saltimbancos.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 1. ed. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: 1.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: mar. 2019.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: proposta e questões. *In*: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. 1. ed. Londrina: Plana, 2004.

NACARATO, Adair M. ; SOUZA, Daniela A.; BETERELI, Kelly C. (org.). **Entrecruzando vozes e olhares: letramentos, avaliações externas e cotidiano escolar**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática** – UFMS, Campo Grande, v. 8, número temático, p. 448-467, 2015.

NACARATO, Adair M.; FREITAS, Ana Paula; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena (org.). **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais: experiências, saberes e formação docente**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133. out./dez. 2017.

PASSOS, Cármen L. B.; NACARATO, Adair M. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 94, p. 119-135, 2018.

PRADO, Guilherme Val Toledo do; FERREIRA, Claudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: Escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**. Rio de Janeiro. v. 12. n. 26. p.143-153. set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativas.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça social**: desafio para a formação de professores. Trad. Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.

Submetido em Março de 2019

Aprovado em Maio de 2019

