

# Uma Pesquisa com um Grupo de Professoras que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais: atravessamentos com a insubordinação Criativa

**A Research with a Group of Teachers who Teach Mathematics in Early Years: crossing with the creative insubordination**

[DOI: 10.37001/ripem.v10i1.2362](https://doi.org/10.37001/ripem.v10i1.2362)

Jussara Brigo  
Universidade Federal de Santa Catarina  
[brigojussara@gmail.com](mailto:brigojussara@gmail.com)

Claudia Regina Flores  
Universidade Federal de Santa Catarina  
[clareginaflores@gmail.com](mailto:clareginaflores@gmail.com)

Débora Regina Wagner  
Universidade Federal de Santa Catarina  
[deb.rwagner@gmail.com](mailto:deb.rwagner@gmail.com)

## Resumo

Este artigo apresenta alguns movimentos de uma pesquisa com um grupo de professoras, todas pedagogas que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os encontros de estudo do grupo foram realizados na escola das participantes. Entende-se que narrar os detalhes deste acontecimento é colocar em jogo outros espaços formativos que pensam com o ofício de ser e estar professor(a), que não estão situados nas universidades e nem nas secretarias de educação, e apresentam algumas aproximações com as ações de insubordinação criativa com profissionais da Educação Matemática em uma pesquisa. Para isso, contextualiza-se como a pesquisa emergiu junto a um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Na sequência se apresenta alguns deslocamentos realizados nos encontros de estudo com as profissionais de uma escola, onde atuam e exercem seu ofício, a fim de potencializar *outros espaços*. Para finalizar, apontam-se algumas potencialidades desse movimento e alguns detalhes de como as professoras e a pesquisadora habitaram o curso de (form)ação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Espaço Formativo; Grupo de Estudo; Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## Abstract

This article presents some movements from a survey of a group of teachers, all pedagogues, who teach math in the early years of elementary school. The group study encounters were held at the participants' school. It is understood that narrating the details of this event is putting into play formative spaces that think with the craft of being and being a teacher, which are not located in universities or in education secretariats, and feature some approximations with the actions of creative insubordination with

Mathematical Education professionals in a research. For this, contextualizes the emerged search next to a group of teachers who teach math. Following are some displacements made in the study meetings with the professionals of a school, where they work and exercise their profession, in order to enhance *other spaces*. To finish, we point out some potentialities of this movement and some details of how the teachers and the researcher lived in the training course.

**Keywords:** Teacher Education; Formative Space; Study Group; Early Years of Elementary School.

## 1 Introdução: Pegadas e Palavras Iniciais

Na escola o dia a dia dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é permeado por muitas demandas e cobranças. Elas são tantas que pensar sobre o ofício de professor e os processos formativos que o envolvem ficam, muitas vezes, à margem da profissão, comumente colocada em segundo plano em relação à escola e seus clássicos problemas. Por outro lado, colocar o ofício de professor sobre a mesa é colocá-lo na condição de sujeito da ação, é pensar seu ofício, é pensar sobre as mãos e as maneiras da profissão, é pensar sobre si mesmo.

Mas afinal, qual é o ofício do professor? Ou ainda, pensando com os autores, “em que a docência se vincula a um ofício?” (Larrosa & Rechia, 2018, p. 315). O ofício de professor tem a ver com artesanaria, Larrosa (2018). É um modo de ser e de atuar, um hábito, um costume cotidiano.

Entender o professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental como um artesão - assim como o baixista, o carpinteiro, a cozinheira, o cantor, o barqueiro e o trompetista que são alguns dos personagens do filme *No Mundo*<sup>1</sup>, de Tao Ruspoli - é, entre outras coisas, compreender que a maneira com que cada um desses profissionais incorpora o ofício “os faz ser originais ou singulares” (Larrosa, 2018, p. 129) e isso não é espontâneo, “mas depende da apropriação de um fundo de modos de fazer, de modelos prévios, costumes, convenções e práticas assentadas que constituem uma tradição em que é preciso confiar porque só desde ela, ou a partir dela, podem se sentir livres” (Larrosa, 2018, p. 129).

A partir destas profissões e suas diferentes maneiras de “ser-no-mundo”<sup>2</sup> também se coloca em jogo o ofício do professor e o sentimento de liberdade. No entanto, com esse entendimento, suspeita-se, como na maioria dos demais ofícios, que ele “tem sido quase totalmente desqualificado” (Larrosa, 2018, p. 41) e, talvez, correm-se grandes riscos de deixar de ser artesanal “por isso, fala-se constantemente dos conhecimentos, das competências, da eficácia ou da qualidade do professor, mas não mais de suas mãos, seus gestos, ou suas maneiras” (Idem).

Assim, considerando a complexidade e a diversidade do campo, o texto que se segue apresenta alguns movimentos de uma pesquisa de doutorado com um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos os encontros de estudo do grupo aconteceram na escola das participantes e, portanto, é uma

---

<sup>1</sup> Mais detalhes do filme *No Mundo* podem ser vistos na p. 127 de Larrosa (2018).

<sup>2</sup> As aspas são objetos da língua utilizados por Larrosa e outros para chamar atenção as palavras, verbetes e frases.

pesquisa-processo que acontece com professoras em uma escola da Educação Básica.

Entende-se que narrar os detalhes deste acontecimento é, também, colocar em jogo outros espaços formativos, para além das universidades e das secretarias de educação, aqui em especial, o espaço da escola como lugar formativo e de pesquisa. Cabe dizer, ainda, que este outro espaço, como lugar de pensar o espaço formativo e de pesquisa emerge com duas pesquisas de doutorado que tomam a formação de professores como objeto de investigação em *outros espaços*<sup>3</sup>. Assim, a escrita que se apresenta emerge de bons e felizes encontros. Dentre tantos, destacamos o encontro com os pensamentos da pesquisa de doutorado com professores que ensinam matemática Wagner (2017) desenvolvida no espaço da Universidade e também da tese de Dias (2017) que se articula com todos os grupos de formação continuada desenvolvida na Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, e, assim, expõe algumas ações de insubordinação criativa numa pesquisa com as profissionais da Educação Matemática em uma rede de ensino.

## 2 Alguns Deslocamentos na Formação de Professores: de Professor-Padrão a Professor-Artesão

No decorrer do ano letivo de 2018, entre os meses de junho e novembro, foram realizados encontros de estudo com as profissionais de uma escola, onde atuam e exercem seu ofício, a fim de potencializar outras relações neste espaço. Essa oportunidade de estudo no local e horário de trabalho era organizado pela administradora, equipe pedagógica, direção da escola e pelo interesse da pesquisadora em vivenciar outros espaços de “formação”. Os encontros do grupo aconteceram no espaço do Laboratório de Matemática da escola.

Tal formação compõe uma pesquisa de doutorado em processo, cujo um dos propósitos é movimentar outros processos e espaços – sem formatos pré-estabelecidos – num curso com os professores, os quais dão lugar ao amor e ao cuidado do docente consigo mesmo. Um amor que não se expressa de maneira espetacular, mas de modo bastante comum, “[...] em pequenos gestos, ordinários, em certos modos de falar e de escutar” (Masschelein & Simons, p. 76, 2017), que se mostram “[...] numa espécie de respeito e atenção pela ‘natureza da matéria’ ou pelo material com que o professor está comprometido” (Ibidem, 78). Para isso, pretende-se deslocar de um espaço que se tem um professor-padronizado para um professor-amoroso. Pode-se dizer que o professor-amoroso “[...] é a personificação de somente um padrão individual; ele busca encontrar equilíbrio no que faz e na posição que assume em relação a si mesmo, à matéria e aos seus alunos” (Ibidem, 151). A aposta de Brigo (2019) é deslocar-se de espaços que tomam o professor-padronizado para espaços múltiplos, espaços de abertura, espaço de *(form)ação* que não se fixam nisso ou naquilo, mas que se movimentam pelas pegadas, pelas palavras, pelos pensamentos e pelas possibilidades de habitar o espaço e de abrir espaço para a liberdade e para o ofício.

Há ainda, na pesquisa em andamento acima mencionada, um deslocamento na escrita da palavra formação para *(form)ação*. Os parênteses indicam que a formação como

<sup>3</sup>*Outros espaços*. Foucault (2009b).

dispositivo<sup>4</sup> de fabricar-formar na pesquisa de Brigo (2019) necessita ser suspenso e, talvez, essa forma sendo suspensa a “ação” possa assumir outras vozes para o “formar” quando se pesquisa em *(com)panhia*. Uma escrita outra indica um possível deslocamento do formar para o deformar (transformar, mexer, alterar) ou como possíveis movimentos de deformações em encontros com professores na escola.

Tal deslocamento é uma tentativa de pensar como se chega a ser o que se é, e isto “[...] nada a ver com constituição final de uma identidade substancial mais ou menos determinada. Nada a ver tampouco com o cultivo da sensibilidade e da formação do caráter”(Larrosa, 2004, p.305).Aqui a palavra formação será substituída por (form)ação, onde a *ação* torna-se potência para o acontecimento do sujeito (plural e singular), pois se entende que “ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha existir” (Arendt, 1991, p. 16), e assim a *ação* “corresponde a condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o homem, vivem sobre a terra e habitam o mundo” (idem, p. 15).

A mudança não é só no estilo da palavra, escrita com letras e caracteres, mas assumindo-se que a palavra carrega “coisas”, produz ecos e tem voz, uma vez que “há elementos da voz, precisamente os que não se podem articular, como o gemido, o sussurro, o balbucio, o soluço, talvez o riso que não se podem escrever” (Larrosa, 2004, p. 297). Assim, as forças e querereres que movimentam a palavra (form)ação, e que se/nos colocam em movimento, provocam o pensar e estremecem certezas que se firmam e afirmam por meio de modelos de formação amplamente difundidos, a fim de realizar um deslocamento que se afasta dessas tendências, desnaturalizando práticas instituídas, problematizando-as “[...] processos de racionalização, conscientização e disciplinamento.” (Leite, 2011, p. 43).

Nos embalos desses movimentos, passou-se a pensar nas possibilidades e potencialidades de invenção de outras formas de habitar o espaço (form)ação de professores na escola, nas quais

[...] a questão não é aprender algo. [...] não é que, a princípio, não sabíamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata de se constituir de uma determinada maneira. [...] trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. [...] e assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma. (Larrosa, 2017, p. 65-66).

Quando propomos outras formas de habitar e pesquisar os acontecimentos de um coletivo de professores, os quais possuem suas subjetividades e constituem-se durante e com a pesquisa, as estratégias metodológicas e o objeto de investigação vão se constituindo no decorrer da pesquisa e assim é possível investigar não somente a (form)ação de professores, mas o seu processo, estamos tentando operar com a cartografia e para Deleuze e Guattari (1995) esse modo de investigação pretende acompanhar um processo e não representar um objeto investigado. De forma reduzida a cartografia,

[...]trata-se sempre de investigar um processo de produção. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (Kastrup, 2012, p. 32)

<sup>4</sup>Foucault (2009) e Deleuze (1990).

Por isso, para o cartógrafo os procedimentos não têm importância “[...] pois ele sabe que deve “inventá-los” em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado” (Rolnik, 2014, p. 66). Em uma pesquisa na escola com professores que ensinam matemática também se colocamos muito próximo da posição de uma cartógrafa, sem pretensão de aplicá-la, mas, sim, de assumi-la, senti-la e imersa nesse movimento de pesquisa-processo [pesquisadora-cartógrafa-professora] “O cartógrafo vai sendo tomado de perplexidade. Ele sente no ar uma mistura nebulosa de potência e fragilidade”. Fica intrigado e quer entender o que provoca sensações tão paradoxais” (Rolnik, 2014, p. 85).

Na Educação Matemática, a cartografia é apresentada como outra possibilidade de fazer e de estar na pesquisa, talvez, um tipo de travessia (trilha) que “[...] permite seguir pelo meio, caminhar, experimentar, atravessar. Algo que leve a uma abertura e exposição, a receptividade e transformação, deformando e formando outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido” (Schuck & Flores, 2015, p. 426). Nesta outra possibilidade de pensar a pesquisa com professores que ensinam matemática não se faz experimento para comprovar conhecimentos e sim “propor outros movimentos de pesquisa, fazendo e se refazendo no próprio processo de caminhar na pesquisa, dando abertura para a criação de sentidos e experiências, acompanhando processos, produzindo dados e ensaiando escritas” (idem, p. 417).

### **3 Por Entre Pegadas, Palavras e Pensamentos: Atravessamentos com a Insubordinação Criativa**

O Grupo de Estudo<sup>5</sup> que se inventou contou com a participação de onze profissionais – supervisora, coordenadora pedagógica e professoras do primeiro e segundo ano do ensino fundamental – da Escola Básica Municipal Professora Herondina Zeferino de Medeiros, situada no Bairro Ingleses, na cidade de Florianópolis. Tal grupo foi sendo constituído após uma formação que vivenciamos no decorrer do segundo semestre de 2017 e das conversas constantes com a Supervisora Escolar Renata<sup>6</sup>.

O caminho que traçamos com o grupo de professoras está atravessado por algumas manifestações de insubordinação criativa, em especial, conforme apontam as pesquisadoras D'Ambrosio e Lopes (2015), aos questionamentos feitos em relação aos posicionamentos metodológicos rígidos e a posição do pesquisador como intelectual (dono do saber) nos relacionamentos entre professores, pedagogos, que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental na Educação Básica.

Cabe apontar que o modo de formação vivenciado pelo grupo, no decorrer de 2017, no qual o formador explica e direciona aos demais participantes aspectos relativos aos saberes e fazeres matemáticos, atende a uma lógica do sistema explicativo. Nesse sistema os papéis de mestre e aluno são bastante distintos, uma vez que ao mestre cabe “transmitir seus conhecimentos, adaptando-os às capacidades intelectuais do aluno, e verificar se o aluno entendeu o que acabou de aprender” (Rancière, 2015, p.24). Assim, nessa formação, assumiu-se – mesmo que sem querer – o princípio do embrutecimento, na medida em que as preocupações presentes circulavam em torno de explicar e fazer

<sup>5</sup>O grupo foi nomeado pelas participantes de Grupo de Estudos de Educação Matemática (GEEM) e emerge no decorrer da pesquisa.

<sup>6</sup> Pelo consentimento das participantes optou-se por utilizar o nome real das mesmas.

compreender. (Idem).

Pensar sobre isso e com isso não foi um movimento natural. Em verdade, o encontro com algumas leituras colocara um modo de fazer e pensar formação de professores em suspensão.

O encontro com a pesquisa de doutorado de Wagner (2017) provocou um estado de atenção. A autora em sua pesquisa propôs a realização de oficinas, relacionando matemática e arte para um grupo de professores que ensinam matemática, a fim de analisar as visualidades docentes, bem como propor modos outros de relacionar matemática e arte para sala de aula. Contudo, durante o processo de análise das oficinas, a pesquisadora passou a olhar para a formação de outro modo. Isso porque Wagner (2017) foi se dando conta de que o modo como havia organizado, pensado e proposto tal formação, na forma de oficinas, estava mais no sentido de reproduzir e reforçar antigas práticas de formação do que propor algo diferente, pois inicialmente as oficinas foram pensadas como espaço de mediação, como lugar para ensinar algo para alguém. No momento da análise passaram a ser problematizadas e assumidas como oficinas-dispositivo-pedagógico, ou seja, como lugar para problematizar-se a si mesma. Com isso, o estudo lançou convites como possibilidades de encontros que pudessem potencializar, de um lado, a problematização de práticas visuais em Matemática, e de outro, os modos de fazer oficinas de formação de professores. Ao juntar os “cacos” que foram sendo produzidos com fragmentos, restos de memórias da pesquisadora e com os acontecimentos que marcaram e atravessaram a pesquisa e a pesquisadora durante o movimento de pesquisara tese, expõe um mosaico movediço que se deu por meio de uma “bricolagem discursiva”.

O outro encontro aconteceu ao deparar-se com a pesquisa de doutorado de Dias (2017), intitulada “A formação continuada dos profissionais da educação da RMEF: governamento e constituição de subjetividades docentes”, desenvolvida com todos os grupos de formação continuada da Secretaria Municipal de Florianópolis (SMEF). A pesquisadora frequentou formações de todas as áreas, analisou documentos normativos da formação continuada, aplicou questionário e realizou entrevistas com diferentes profissionais e de diferentes áreas da Rede. A autora afirma que mediante análise e pesquisa neste espaço de formação a SMEF, na condição de instituição formadora pode ser considerada como:

[...] uma das muitas instituições que compõem uma rede de sequestro, na medida em que se encarrega do controle do corpo, com vistas à sua formação, reforma, valorização e correção, mobilizando um conjunto de competências e habilidades a serem adquiridas pelos trabalhadores, bem como faz do controle sobre o tempo da vida, um tempo de trabalho (Foucault, 2013b apud Dias, 2017, p. 150).

Com isso, as instituições que promovem a formação continuada de professores foram consideradas pela pesquisadora como dispositivos com dupla função de:

[...] produzir/transmitir saberes, bem como (re)formar/corrigir condutas docentes, fixando os indivíduos de modo a garantir a sua formação, em consonância a um conjunto de normas e de habilidades/competências estabelecidas e legitimadas como ‘verdadeiras’ e necessárias ao bom exercício profissional (Dias, 2017, p. 151).

Para além dessas duas pesquisas, o encontro com Leite (2011) por meio da obra “Infância, experiência e tempo” produziu redemoinhos e desassossegos no pensar da

professora-pesquisadora, problematizando tudo aquilo que se sabia (ou achava que sabia) sobre modos de fazer formação de professores. Com isso – e muitas outras coisas mais – foi-se afastando de alguns modos de pensar e propor a formação de professores e passamos a cogitar a possibilidade de invenção de outros espaços para uma formação.

Cabe dizer também, que com os encontros e estudos de uma pesquisa-processo, alguns entendimentos sobre *os exercícios* foram ressignificados, entendemos com Larrosa e Rechia que os exercícios escolares são distintos dos que os atletas e os soldados praticam e nada têm a ver com competição e combate, mas sim “[...]devem conceber-se como ginástica da atenção” (Larrosa, Rechia, 2018, p. 175), capazes de converter alunos em estudantes e “[...]são sempre exercícios de estudo e para o estudo” (idem). Além disso, o professor coloca algumas coisas sobre a mesa (na expectativa de abrir mundo) e propõe alguns exercícios em relação aquilo que colocou sobre a mesa, ou seja, o professor é um selecionador de coisas e inventor de exercícios de atenção para com *os artefatos* que foram colocadas sobre a mesa e, ainda, “Os artefatos do professor são as ferramentas, os instrumentos, as tecnologias de seu ofício” (ibidem, p. 59).

Para expressar um pouco do que se vivenciou e os atravessamentos com a insubordinação criativa, apresenta-se o que foi realizado em um dos encontros e para isso passa-se a palavra para as professoras alfabetizadoras que caminharam com a pesquisadora e a pesquisa e um dos *exercícios*.

#### 4 Com a(s) Palavra(s) as Participantes do Grupo de Estudo

Nos dois últimos encontros do GEEM, realizados nos dias 27 e 29 de novembro de 2018, colocamos<sup>7</sup> uma “Caixa com Palavras” sobre a mesa. Dentro da caixa foram inseridas algumas palavras que atravessaram os encontros do grupo no decorrer do ano. Desejávamos que as participantes do grupo se encontrassem com alguma palavra que estava escrita em um pedaço de papel dobrado e colocado dentro da caixa. Para isso, as participantes foram convidadas a retirar uma palavra da caixa. As palavras que compunham a caixa foram: ábaco, aprender, arquitetura açoriana, barrinhas de cuisenaire, caderno, carga, companhia, conceitos matemáticos, construir, desconstruir, desnaturalizar, escola, exercício, experiência, fichas escalonadas, grupo de estudo, livro didático, matemática, material dourado, ofício, pensar, professor, resistência, sacola, tangram e trilha. Contudo, havia uma condição: se a palavra desdobrada disparasse afetos, quem a retirou deveria conversar com essa palavra, trazendo à tona seus afetos. Mas, caso a participante não se sentisse afetada com a palavra retirada, poderia retirar outra e outra e outra.

Vale destacar que a ideia de afeto que atravessou e movimentou essa atividade tem a ver com a possibilidade de indicar que “[...] algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver. A tensão se instala. O que se passa?” (Lazaroto& Carvalho, 2012, p. 27).

Então, a seguir, apresentamos as palavras da caixa escolhidas e os dizeres das participantes do grupo. Depois, escrevemos algumas palavras que ecoam destas conversas e dos possíveis atravessamentos com a insubordinação criativa.

---

<sup>7</sup>Escreve-se na terceira pessoa do plural, pois o que está sendo dito parte de uma pesquisa na qual não se caminha sozinha e por isso ‘nós’.

## Material Dourado

*Neusa: Me afeta a palavra Material Dourado.*

*Há pouco, eu falava com a Jussara o quanto esse ano foi libertador para mim. Que todos os materiais manipuláveis eu já conhecia, mas nunca tinha trabalhado com eles, eu não tive oportunidade antes.*

*Então, esse ano, meu Deus do Céu, eu conheci, trabalhei e vi cada professor trabalhando de um jeito.*

*Uma hora acertavam, outras erravam, eu via as possibilidades diferentes acontecerem. Para mim, isso foi maravilhoso, e o material dourado foi um conhecimento que eu tive esse ano e pude trabalhar com as crianças e ver as professoras usarem esse material.*

## Carga

*Valdirene: Me afeta a palavra carga.*

*Muita carga em cima de mim.*

*Às vezes, eu falo que eu tenho que me virar em três, porque eu não dou conta da minha vida.*

*[Risos]*

*Eu sinto uma carga muito grande, assim.*

*É! Eu acho que assim... Eu adoro o que eu faço, amo!*

*Mas 40 horas em sala de aula é muita carga!*

*Eu acho que, por isso que eu digo que, de repente, ano que vem, eu vou trabalhar 20 horas.*

*Porque é uma coisa que eu gosto de fazer. E eu estava conversando, a gente sempre conversa com as meninas. E eu falo assim que é tanto conteúdo, tanta coisa que tu tens que trabalhar que, às vezes, paro e penso. E eu estava lendo e respondendo às questões de matemática a distância, e eu estava pensando que tem, por exemplo, a Neusa falou do material dourado, é tão gostoso de trabalhar. Mas é que assim, oh, tu está trabalhando a adição, mas daí tens que trabalhar não sei mais o que e não sei mais o que e tu acaba dando tudo correndo, né!?*

*E tu não aproveita.*

*A gente vem aqui para o laboratório, e o que ela estava falando daquela mudança de que uma trabalha de um jeito e a outra trabalha de outro jeito, né? E às vezes eu venho, estou fazendo de um jeito, aí a Neusa vem e diz: olha, a Jeanice fez assim, trabalhou assim, e eu digo, ah, que legal!*

*Porque, às vezes, tu começa a trabalhar de um jeito e uma outra colega trabalha de outro jeito, o jeito que tu conheces está dando certo, mas às vezes um toque do outro, do jeitinho que a outra fez. Então, assim, oh, é muito legal o que a gente faz!*

*Só que eu sinto muito que parece que falta tempo, por isso que a palavra carga me afetou!*

*E, além dessa função que a gente tem aqui, a gente tem casa, os filhos.*

*Hoje esta palavra aqui veio bem no meu espírito!*



## **(Form)-ação**

**Cristiane:** *(Form)-ação!*

*Essa palavra caiu bem.*

*(Form)-ação!*

*Eu acho que essa palavra me afeta muito, porque desde que eu aceitei o convite da direção, eu e a Renata, nesta questão de estar à frente dos primeiros anos, desse projeto novo, dessa política de estudar, de estudar matemática e de estudar alfabetização, como isso foi importante.*

*Assim, como eu consegui voltar às origens da minha pedagogia, sabe, que a gente estuda outras coisas, se debruça sobre outros assuntos, mas o que é nosso, no nosso dia a dia, acaba se perdendo um pouco. E a alfabetização, seja na matemática e/ou na língua portuguesa, foi um prazer que eu senti muito grande, fora de sala, porque eu não estou em sala hoje.*

*Eu gostei muito das formações que a Renata trouxe para o grupo de profissionais da escola, tanto a tua (form)-ação, Jussara, quanto da Andreia da Língua Portuguesa, são excelentes.*

*Pena que a gente não consegue atingir todo mundo como a gente gostaria, mas se a gente está aqui é porque de, alguma forma, isso nos modificou, nos transformou e eu gostei bastante.*

## **Barrinhas de Cuisenaire**

**Rita:** *As barrinhas que a Neusa carregou para a (form)ação.*

*Essas barrinhas eu não conhecia, em algumas escolas que eu trabalhei eu até vi, mas não conhecia.*

*Eu não sabia quanto valia cada uma das barrinhas, eu aprendi muito com elas, entendi que dá para trabalhar a subtração, multiplicação e mais coisas.*

*Com elas você pode construir várias outras coisas.*

*Eu adorei, é uma coisa muito prática, sabe.*

## **Trilha**

**Jeanice:** *Para mim, me toca essa palavra.*

*Me toca muito essa palavra.*

*Porque quando eu escuto essa palavra não tem como não pensar no projeto que fiz com o Homem do Sambaqui. Isso não tem como não pensar, é um projeto que até hoje me emociona, me tocou, me fez ver o ensino e a matemática completamente diferentes, e até as minhas crianças.*

*Então, eu fico muito emocionada porque eu encaro como trilha não só a minha vida, mas o momento de estar aqui nesta escola, a qual eu pretendo retornar no ano que vem, sempre pensando em aprimorar e já falando com a Jussara dos planos do ano que vem, né?*

*Aí! Eu fico bem emocionada, porque foram dois anos que continuei com a mesma turma. Então, eu penso claro, queria ter, como que eu posso dizer agora, queria ter alcançado mais coisas com eles, mas dentro daquilo do que me foi possível enquanto ser humano, eu vejo que foi muito bom e muito produtivo. Então, eu só tenho muito a agradecer à escola por ter me dado essa oportunidade de ter continuado, toda*

*equipe, Renata, Cris e William, que olham diferente, que tem um olhar diferente para esses dois primeiros anos que, daí eu acho que essa proposta enquanto escola, de se pensar para isso, de se parar para pensar nisso, como que a gente vai pensar para fazer funcionar esses dois anos.*

*Então, isso realmente eu não tive em outros lugares, por isso que eu sempre penso nesse retorno, por conta de toda essa estrutura, por conta de todo esse apoio, esse suporte que eles oferecem para a gente.*

*Então, essa palavra realmente me afeta muito e eu só tenho que agradecer a esse espaço de (form)ação. E o que eu estava falando para a Juh, enquanto rede, a gente está há dois anos discutindo apenas a alfabetização da língua portuguesa. Não que isso não seja importante, porque isso é o nosso objeto alfabetização, mas onde que está a alfabetização matemática em tudo isso, a gente não teve na rede, nem no ano passado, e nem nesse ano nenhum momento que a gente pudesse estar discutindo a alfabetização matemática. Então, a gente teve esse movimento dentro da escola e a gente teve com alguém como a Jussara, então, assim, a gente realmente tem que se debruçar, agradecer e estudar porque enquanto nós estamos tendo essa oportunidade, nossos colegas estão há dois anos sem ter um momento de estudar e de olhar para essa linguagem, que é tão importante quanto a outra. Eu sou suspeita.*

## **Resistência**

**Ana:** Resistência!

*Eu acho que todos nós, às vezes, temos um pouquinho de resistência! Resistimos a certas coisas que, às vezes, a gente acredita que é de uma certa forma. Aí vem alguém e te mostra um outro lado e, às vezes, tu te tornas um pouco resistente em aceitar.*

*E isso, assim, me fez ver muito assim essa questão que a gente tem que ser “não tão” resistente.*

*A gente tem que ser mais maleável a certas coisas, a certas situações, porque não é tudo a ferro e fogo, a gente tem que olhar para este lado também.*

*Eu vejo que isso já aconteceu comigo e acontece com minhas colegas também essa coisa de resistir a determinadas coisas que, às vezes, são impostas para a gente e a gente pensa que não vai aceitar aquilo, de resistir às mudanças, a gente tem que estar disponível para possíveis mudanças.*

**Jussara:** Tu te abras para.

**Ana:** Tudo fica mais fácil, teu trabalho fica mais fácil, teu trabalho começa a dar certo.

**Valdirene:** Primeiro tu resistes, e depois, tu para para refletir...

**Ana:** Mas a gente tem essa coisa de primeiro resistir e achar que tudo é um bicho de sete cabeças. Como isso? Mas se a gente se abrir e der essa chance, a gente vê que realmente não é tão difícil assim, a gente consegue e se torna um trabalho produtivo bem mais significativo.

**Renata:** Eu quero falar de todas as palavras!

## Fichas escalonadas

**Renata:** *Fichas Escalonadas, eu acho que foi um material que a gente aprendeu tanto com ele esse ano.*

**Jeanice:** *Que estruturou as características do Sistema de Numeração Decimal.*

**Jussara:** *Vocês lembram quem trouxe as fichas escalonadas para os encontros? Foi a Renata.*

*Ela trouxe um conjunto de fichas no nosso primeiro encontro para cada uma de vocês!*

**Renata:** *Isso me reporta à bagunça da minha casa, a todo o material que eu levei, a colar tudo aquilo e a encadernar tudo aquilo. Porque quando a gente acredita nas coisas, e a gente acredita no trabalho do professor em sala de aula, e que esse trabalho ele não é um trabalho e não pode ser um trabalho solitário, ele precisa ser um trabalho com parcerias, ele precisa ser um trabalho compartilhado.*

*O professor, ele tem uma carga muito grande, na trilha que ele caminha. Eu vou reforçar uma coisa aqui, nós mulheres temos ainda uma carga muito maior.*

*Nós mulheres temos que dar conta do nosso terceiro turno.*

*E que muitas vezes, nós somos muito solitárias naquele terceiro turno.*

*Um terceiro turno onde a gente é mãe, lava, passa, arruma, faz comida.*

*E ainda tem toda essa demanda de trabalho que é.*

*O trabalho do professor nos compromete psicologicamente, emocionalmente, a gente tem que ser linda, bonita, sarada, gostosa, inteligente e dar conta do nosso trabalho.*

*Nós somos muito cobradas.*

*Então, eu acho que pensar em fichas escalonadas, pensar num material diferente em sala de aula, porque naquele momento a ideia de trazer as fichas escalonadas era para que a gente trabalhasse o valor posicional dos números e depois da gente fazer uma (form)ação daquela, que foi muito legal.*

*O relato das colegas de sentirem à vontade de dizer assim:*

*“Nossa, os meus alunos deram um bum na sala de aula”.*

*Como isso foi importante, pois há tanto tempo que eu conhecia esse material, e trabalhar desse jeito que trabalhamos nos nossos encontros fez toda a diferença.*

*Fico muito feliz de ter feito parte disso.*

## Amor

**Tuani:** *A palavra que eu peguei é amor.*

*Eu acho que na nossa função, um dos principais motivos pelos quais a gente está aqui nesse momento de formação, tirando as nossas dúvidas, é o amor pela nossa profissão, pelos nossos alunos e por nós mesmos.*

*A gente está aqui buscando tentando sanar nossas dúvidas, trazendo o que acontece na sala de aula, nas nossas discussões enquanto grupo do primeiro ano, com as professoras auxiliares e, enfim, com todos os outros colegas por amor.*

*Eu acho que nós não iríamos se importar muito e com isso a formação não atingiria, tanto como nos afeta, se não fosse o amor.*

## Caderno

**Roseli:** *O caderno é uma coisa que me afeta muito, assim como os livros. Embora eles tenham formatos distintos, penso que servem para coisas parecidas, ou para estudar, ou para aprender coisas, ou para anotar no livro. Às vezes, a gente anota também.*

*Então, ele me traz recordações muito boas de quando eu era criança, pois eu sempre gostei da escola enquanto aluna e depois como professora.*

*Ele é um símbolo, talvez até de resistência, não sei, que a gente que está tudo tão moderno, na parte tecnológica, e o caderno, ele resiste assim como o livro. Então, eu o vejo como uma bandeira de resistência da escola.*

## Pensar

**Rita:** *A palavra pensar tem muito relação com o que eu faço muito, eu penso muito, em especial, pensar no que eu estou fazendo no meu dia a dia, o que eu posso mudar.*

*Estou sempre me avaliando, se a atividade que eu fiz com meus alunos será que deu certo?*

*Eu fico sempre pensando o que deu certo, e se deu errado, tento pensar no porquê não deu certo.*

*O pensamento faz parte da minha vida. Então, tudo o que eu faço, eu penso, penso e penso...*

## Conceitos Matemáticos

**Sandra:** *Até um tempo atrás, essa palavra poderia me afetar mais, me assustando. Hoje não, depois de ver a matemática com tantas possibilidades, com tantos leques que se abriram com as formações. E com as vivências, alguns conceitos ficaram mais claros, bem mais claros, e mais dinâmicos de se usar e estar passando também para as crianças. Hoje é uma palavra que não me assusta tanto.*

## Experiência

**Cristiane:** *Experiência!*

*Esta palavra me afeta muito.*

*Não só porque eu estou com 38 anos e fico apavorada, não. Estou brincando! [risos] O ano passado e esse ano foram dois anos de muitas experiências e de muitos aprendizados, como foi rico esse período.*

*Desde que eu entrei aqui na Herondina, desde 2014, como orientadora, e em uma função que eu nunca tinha exercido antes.*

*Eu acho que durante estes dois anos foram os anos que eu mais aprendi, com meus colegas, com as professoras do primeiro e do segundo ano, com as formações contigo, Jussara, e com a Renata na supervisão. Então, poder compartilhar e trocar tudo isso, para mim, foi muito rico, como eu quero isso, a gente vai se movimentando e vai agregando para nós e para nossos colegas. É isso!*

## **Grupo de Estudo**

**Renata:** *Eu me afeto profundamente com essa palavra, porque eu acho que eu cheguei num ponto da minha carreira profissional que eu precisei ressignificar muitas coisas e dar conta de outras coisas. Coisas que eu não consegui dar conta por conta de coisas de vida, correria de mãe, dessa vida de pai e mãe, dessa vida mais corrida que a gente tem. Então, foi tudo muito junto e misturado. Daí, quando eu me vejo, saí da Educação Infantil, e fazer a opção de pedir exoneração do meu cargo, por conta de uma questão de saúde e por não acreditar num trabalho de readaptação na Rede. Eu fiz a opção de vir trabalhar na Rede como professora auxiliar no Ensino Fundamental naquele momento. E naquele momento que eu me vi sozinha numa escola, em que me entregaram um quarto abandonado com muitos jogos e que ninguém olhou para mim, eu comecei a perceber que a gente não faz nada sozinha. Daí eu comecei a procurar outras pessoas, para conseguir fazer um trabalho. Essas primeiras pessoas foram meus próprios estudantes. Eu comecei a trazer uma proposta de trabalhar em grupo. Eu quero falar das palavras Grupo, Estudo e de Grupo de Estudo. Eu comecei a ver com meus estudantes, naquele momento como auxiliar de ensino trabalhando com a matemática, eu comecei a me projetar no meu passado, no meu passado com tantas dificuldades na matemática, de por que eu olhava para a matemática como algo tão difícil para mim, por que eu nunca consegui aprender matemática. Porque os estudantes me davam as respostas. Tudo o que os estudantes me falavam era o que eu também falava enquanto estudante, daí eu me encontrei com algumas pessoas. Jussara, você é extremamente importante nesse processo, porque, quando eu precisei escrever sobre um trabalho que eu não acreditava, você fez eu olhar para aquilo e ver que aquilo era muito legal e que tinha tanta coisa que eu trabalhava ali que eu não sabia, e aí eu me vi professora de verdade. Depois disso, as pessoas da escola começaram a olhar para o trabalho da professora auxiliar, que é um trabalho tão difícil, um trabalho tão solitário, que às vezes a gente planeja para um monte de coisas e para nada ao mesmo tempo. Naquele período mãe, com um bebê, eu comecei a estudar de novo e aquilo me jogou para quatro concursos e eu passei nos quatro. Quando eu me vi supervisora na maior escola da Rede, eu pensei: será que eu vou dar conta disso? Eu fui muito bem recepcionada por essa escola.*

*E a gente começa a fazer um trabalho de formiga, um trabalho que eu sempre coloquei à mesa, o que eu conseguia e o que eu não conseguia.*

*Eu comecei a me revelar das coisas que eu conseguia, e das coisas que eu precisava estudar e olhar para um trabalho. Assim a gente começou a fazer um grupo de trabalho, um grupo de pessoas, e é assim que eu acredito, é por isso que é sobre isto que eu vou escrever no meu projeto de mestrado.*

*Eu acho que não tem mais como a gente fazer um trabalho sem um grupo de estudo, sem estudar coisas, sem pensar nas coisas, o professor precisa de parceiros e a supervisão precisa de parceiros.*

*Meu trabalho não funciona se eu não tiver os professores como parceiros, com uma equipe pedagógica parceira, com uma direção parceira.*

*Eu acho que um grupo de estudo, ele impulsiona a gente para aquilo que a gente mais tem dificuldades e para aquilo que a gente pode, a gente consegue ser protagonista e consegue ser coadjuvante num grupo desses.*

*Quando a gente está falando de práticas compartilhadas, nem sempre as pessoas estão disponíveis, porque a gente tem que colocar e mostrar.*

*Se colocar no grupo perante as coisas, tem coisas que a gente não sabe, enquanto supervisora pedagógica, me parece que, às vezes, as pessoas esperam que uma supervisora, que ela saiba muitas coisas.*

*Eu cheguei aqui não sabendo muitas coisas e eu aprendi demais.*

*Eu aprendi coisas pessoais que me fez Renata diferente, às vezes, eu acho que eu era muito boazinha, às vezes, eu acho que eu era muito ruinzinha.*

*E a gente vai se fazendo.*

*A gente está disponível para aprender.*

*Então, eu sou eternamente grata por essa escola, porque aqui eu aprendi muitas coisas.*

## **5 Para Concluir: Palavras que Ecoam ao Som da Insubordinação Criativa**

Se por um lado, em uma (form)ação de professoras a matemática foi apresentada como estudo conceitual, colocada sobre a mesa, por meio de exercícios (ginástica da atenção) envolvendo algumas materialidades que compõem os artefatos do ofício, por outro, foi disparadora de afetos. Material dourado, fichas escalonadas e barrinhas de cuisinaire movimentaram conceitos matemáticos e ao mesmo tempo o desejo das participantes para estarem juntas. Estudar, aprender, ensinar, experimentar e amar foram ações que atravessaram o grupo.

Um encontro com as palavras escritas, retiradas da caixa e colocadas sobre a mesa, disparou sentidos e com ele a possibilidade de abertura de baús de memórias. São baús repletos de histórias marcadas por lembranças, sentimentos, vivências. No atravessamento de afetos: uma (form)ação acontece. Num espaço de (form)ação - pesquisadora, professoras, supervisoras e orientadoras - estudam a Educação Matemática, aprendem matemática, ensinam matemática, aprendem com, ensinam umas às outras, compartilham algumas coisas, multiplicam outras... Permitem-se! Expõem-se! Abrem-se para falar (sobre o que fazem, o que sabem e o que acontece quando se estuda matemática), trocar (vivências, ferramentas, procedimentos e formas de fazer as coisas) e (com)partilhar (as maneiras de cada uma ser e estar professora). Isso tudo, sem deixar de lado aquilo que, talvez, poderia não encontrar lugar, nem mesmo fazer morada, em um espaço de formação: o afeto. Pois bem, não seria esse um eco de insubordinação criativa

numa formação de professores que se coloca em movimento de deslocamento das práticas costumeiramente instituídas?

Mais do que estar diante de situações em que se pode, porventura, aprender ou conhecer modos de ensinar matemática, pensar com matemática, explorar conceitos matemáticos, tal (form)ação potencializou uma abertura para pensar o ofício de professor neste outro espaço. Ora, se o ofício de professor tem a ver com artesanaria, com “à materialidade do trabalho, à tradição com que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, à sua presença corporal” (Larrosa, 2018, p. 319), neste espaço formativo abriram-se brechas que possibilitaram pensar o ofício de professor, pensar nos artefatos do ofício, pensar as coisas e os modos como elas acontecem. Nesse espaço formativo as professoras colocaram sobre a mesa seu ofício na medida em que falaram da matemática e das relações pessoais que cada uma estabelece com esse conhecimento, do que acontece na escola e com suas práticas de sala de aula, como olham e incorporam sua profissão.

Entende-se que pensar com o que pode uma pesquisa, que acontece no espaço da escola com um grupo de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais, são modos e ecos ao som da insubordinação criativa, ou seja, são modos de resistir às meta-narrativas, aos modelos de escrita-padronizadas, aos modelos de formação que visam produzir professores-padronizados e que atendem a certas demandas hegemônicas que desconsideram as mãos, os gestos e as maneiras de cada um ser e estar professor de nosso país e, além disso, subvertem posicionamentos metodológicos rígidos e a posição do pesquisador como intelectual (dono do saber) nos relacionamentos entre professores que ensinam matemática na Educação Básica. Isso tudo numa prática e numa atitude de insubordinar e insubordinar-se, por assim dizer.

## Referências

- Arendt, H. (1991). *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Brigo, J. (2019, abr.). *Uma trilha com professoras que ensinam matemática: diários e encontros*. Projeto de Tese em Educação Científica e Tecnológica no Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica PPGECT/UFSC.
- D’ambrosio, B., & Lopes, C. (2015, abr.) Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, Rio Claro (SP), 29(51), 1-17.
- Deleuze, G. (1990). *¿Que és un dispositivo?* In: Michel Foucault, filósofo. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. (pp. 155-161). Barcelona: Gedisa.
- Dias, K. de A. (2017). *A formação continuada dos profissionais da educação da rede municipal de Florianópolis: governo e constituição de subjetividades docentes*. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Foucault, M. (2009). “Sobre a história da sexualidade”. In: *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. 27ª ed. (pp. 243-276). Rio de Janeiro: Graal.
- \_\_\_\_\_. (2009b). “Outros espaços”. *Ditos e escritos vol. III: estética, literatura, pintura, música e cinema*. (pp. 411-422). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Leite, C. D. P. (2011). *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Larrosa, J. (2004). *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6ª edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica.
- \_\_\_\_\_. (2018). *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2018). *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Lazaroto, G. D. R., & Carvalho, J. D. de. (2012). Afetar. In: Fonseca, T., & Nascimento, M. C. (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2017). *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2ª ed. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). Belo Horizonte: Autêntica.
- Barros, R. & Passos, E. (2012). Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Rancière, J. (2015). *O mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Schuck, C. & Flores, C. R. (2015). Cartografar entre Imagens: metodologia ou modo de pesquisa em Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática* –UFMS,08, Número Temático.
- Wagner, D. R. (2017). *Visualidades movimentadas em oficinas-dispositivo pedagógico: um encontro entre imagens da arte e professores que ensinam matemática*. 204 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.