



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA TEREZA FERNANDINO EVANGELISTA

**POR ENTRE OS 'EUS' E OS 'NÓS' - EXPERIENCIADOS SOB O
PRISMA DA MATEMÁTICA - TECIDOS EM NARRATIVAS**

**São Carlos
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA TEREZA FERNANDINO EVANGELISTA

**POR ENTRE OS ‘EUS’ E OS ‘NÓS’ - EXPERIENCIADOS SOB O
*PRISMA DA MATEMÁTICA - TECIDOS EM NARRATIVAS***

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática, como um dos pré-requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos.

**São Carlos
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Maria Tereza Fernandino Evangelista, realizada em 19/12/2019:

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos
UFSCar

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato
UFSCar

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
USF

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
UNICAMP

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
UNEB

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Elizeu Clementino de Souza e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos

*Dedico este texto à minha raiz:
Ana Maria e Adilson, pais.*

GRATIDÃO

Agradecer. Expressar a gratidão.
São incontáveis os motivos, os encontros,
as descobertas desse tempo de doutorado
que me inspiram uma profunda gratidão.
Até aqui, tantos passaram sem ficar
Enquanto outros aguardavam para ser pra sempre.
Fui estrangeira por terras 'sancarlenses'.
Dos montes mineiros para outro interior?!
Em 'sanca' me abriguei, assustada.
Tão longe dos meus... Não de mim!
Desabrochei...virei flor.
Provei. Senti. Resisti. Floresço!
Cantei! Como cantei e toquei...Existo!
Narrei! Ah, *se narrei!!!* Descubro!
Viajei. Um tanto.
Sobre quatro rodas. Com asas. Sem sair do lugar.
Fiz amigos, fiz amores.
Tão baianos, tão paulistas, tão do mundo...
Diferentes, parecidos...semelhantes todos!!
E mais de Minas!
Meio do caminho, prossegui.
Viçosas montanhas, aí vou eu!
Não um retorno. Uma chegada, às raízes.
Já não era aquela dantes.
Suponho, nem essa de agora.
Diferente. Sem ser melhor. Nem pior.
De tal forma que me trouxe até mim. Hoje, assim.
Refeita! Renascida! Narradora!
Dona de minha história!
Porque ela é mesmo minha!
Mas a autoria, confesso aliviada, devo repartir.
Portanto, em bom tempo, só me resta gratidão:
A tudo o que me fez despertar, cantar, narrar.
A todos e todas os que puderam me enxergar, ensinar, escutar.
À poesia, às melodias, aos vinhos, cervejas, petiscos regados à Cecília, Chico e Milton.
Às lágrimas e à luta que me fazem maior!
À eterna busca que me recorda a pequenez!
Aos dons, à fé, à vida, ao amor. A Deus, que é sempre bom.
Aos lugares que me revelaram a alegria, o desafio
e a benção do estudo e do trabalho.
Às Pilastras: Universidade Federal de Viçosa.
Ao Prisma: COLUNI.
À Universidade Federal de São Carlos.
A todos e todas que foram meus alunos e alunas,
sem os quais não haveria professora.
Aos Gênios: Raul, Lívia, João Paulo, Francisco e Camila,
sem os quais não haveria tese.

Aos que, como coadjuvantes, compuseram também esse texto.
Às necessárias despedidas, aos felizes encontros.
Aos queridos e queridas que por vezes comigo dividiram
a mesa do saber e do pão.
Aos que foram companheiros e companheiras,
aos que permanecem cúmplices.
Às minhas famílias. Ao sangue. Aos afetos. Às crianças.
A você que antes me acolhe, depois me orienta, tão atenta e generosa.
A vocês que me lêem e compartilham de si e de seus saberes.
Aos amigos de sempre, sempre amigos e aos novos.
Às amigas de sempre e às de agora! Bravas! Gigantes!
A ela, ao nosso encontro.
A ele, companheirinho.
Aos Sonhos. Aos passos.
À arte. À coragem.
À beleza. À vida.
Às vozes e aos tons.

*“Todo este fazer, toda esta ação, desenha um rosto (...).
todo este crescimento, este trabalho permanente,
há de ter um sentido oculto, secreto. Como é esse rosto?
Conhece-te a ti mesmo, diz o ditado antigo.
Todo este trabalho há de ter uma unidade interna,
compondo uma rede de sentido.
Faz uns dias interrogava minha memória repentina,
uma olhada anterior, inesperada, invasora;
a memória apontava para um caminho, para uma essência.
Mas também o presente da ação, este crescimento,
desenhava um rosto que ignoro.
A medida deste crescimento é a poesia”¹.*

¹ Poesia de Sánchez Robayna, retirada do artigo “Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um ‘poema de formação’ de Andrés Sánchez Robayna”, de Jorge Larrosa, 2006.

EVANGELISTA, M.T.F. **Por entre os ‘eus’ e os ‘nós’ - experienciados sob o prisma da Matemática - tecidos em narrativas.** 2019. 330 p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

RESUMO

Este um é estudo narrativo que protagonizo junto a três ex-alunos do Colégio de Aplicação onde atuo como professora de Matemática. Trata-se de um texto que toma forma a partir da perspectiva da Pesquisa Narrativa (CLANDININ & CONNELLY) e, por assim o ser, é uma investigação que elege a experiência para estudo, em particular, as experiências dos referidos jovens com a Matemática no decurso da formação escolar de cada um, bem como as minhas, enquanto professora e pesquisadora que experiencia o próprio ato de pesquisar. O foco é conhecer e compreender, narrativamente, as trajetórias dessas experiências e, assim, aprofundar os modos de, a elas, atribuir sentido. Para a construção dos textos, optamos por solicitar a escrita de narrativas autobiográficas e realizar entrevistas narrativas individuais. Portanto, compartilhamos belas e instigantes histórias que, além de confirmarem o grande potencial formativo das narrativas no contexto educacional, alinharam-se quanto à(s)/ao: supervalorização da disciplina ‘Matemática’; censura ao instrumento avaliativo ‘prova’; importância da figura docente na aprendizagem; anseio de que a aprendizagem Matemática seja para todos; percepção de que o processo educativo da Matemática tem relação com sentimentos negativos; importância da dimensão afetiva no processo de ensinar e aprender Matemática, dentre outros aspectos. Mas, para muito além de quaisquer entrecortes nas narrativas desses jovens, importa ressaltar que, a partir do acúmulo de suas singulares experiências, cada história é especialmente valiosa quando a elas nos atentamos e aprofundamos em seus sinais e enlaces, não apenas nos ares escolares da Matemática, mas em tantas outras dimensões que tocam a vida humana. Em postura de compreensão narrativa das narrativas, junto aos jovens, este texto foi composto permeado pelas experiências narradas e pelas que tive ao longo do processo de pesquisar, aprofundar e redigir, ora como professora de Matemática, ora como pesquisadora, sempre em posição de inacabamento, em busca de melhores tons. Também fazem parte dessa composição: autores renomados que subsidiam essa empreitada narrativa; personagens coadjuvantes que participam de modo cotidiano, ordinário e essencial das histórias narradas; poetas, músicos, escritores, bem como os próprios leitores que se permitem afetar e transformar pelas histórias. Por fim, o nosso estudo sinaliza que: as narrativas de estudantes, acerca de suas experiências com o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da Matemática, são potencialmente formativas pois, revelam marcas sobre esse processo, sinalizam para o redirecionamento de práticas pedagógicas, problematizam estratégias de ensino e de avaliação, provocam reflexões e questionamentos sobre os sentidos e significados da Matemática ensinada nas escolas, apontam para a necessidade de reestruturação dos cursos de formação de professores de Matemática e pontuam que, para além da dimensão cognitiva, o processo educativo só se efetiva se alinhado às necessidades afetivas e formativas dos jovens. Por fim, ao lidar com a permanente descoberta e constituição da pessoa/pesquisadora narrativa que venho sendo, vivenciei o desafio e a ousadia de me expor por essas linhas, tendo por motivação primeira as minhas experiências enquanto professora de Matemática de jovens, cujas vozes ganharam *status* de permanente eco em mim.

PALAVRAS CHAVE: Pesquisa Narrativa; Experiência; Educação Matemática.

ABSTRACT

This is a narrative study, that I perform with three former students from the Application College where I work as a Mathematics teacher. It is a text shaped from the perspective of Narrative Research (CLANDININ & CONNELLY) and, as such, an investigation that elects the experience as an object of study, in particular, the experiences of the aforementioned young learners with Mathematics throughout their educational background, as well as mine as a teacher and researcher who experiences her own study. It is aimed at knowing and understanding, narratively, the trajectories of these experiences and, thus, at deepening the ways of attributing meaning to them. For the construction of the texts, I chose to request the participants to write autobiographical narratives and to conduct individual narrative interviews. Thus, we share beautiful and thought-provoking stories that, in addition to confirming the great formative potential of narratives in the educational context, also line up for: the overvaluing of Mathematics as a school subject; the criticism to exams as instruments of evaluation; the importance of the teacher figure in the learning process; the longing for mathematical learning to be available to everyone; the perception that the educational process in Mathematics is related to negative feelings; the importance of the affective dimension in the process of teaching and learning Mathematics, among other aspects. But, far beyond any gaps in these young learners' narratives, it is important to highlight that, from the accumulation of the unique experiences, each story is especially valuable when we look at them and deepen in their signs and links, not only in what concerns the mathematical school aspect, but in so many other dimensions important to human life. To comprehend the narrative nature of the texts produced with the participants, this study was composed by permeating the narrated experiences with the ones I had during the process of researching, deepening and writing, sometimes as a Mathematics teacher, sometimes as a researcher, always in an unfinished position, in search for better tones. The following social actors are also part of the composition process: renowned authors who ground this narrative endeavor; supporting characters who participate in a daily, ordinary, and essential way in the narrated stories; poets, musicians, writers, as well as the readers who allow themselves to be affected and transformed by the stories presented. Conclusively, our study indicates that: students' narratives about their experiences with the process of teaching, learning, and assessment of Mathematics are potentially formative because they reveal marks about this process, signalize to the redirection of pedagogical practices, problematize teaching and assessment strategies, provoke reflections and questions about the purposes and significations of Mathematics taught in schools, point to the need to restructure Mathematics teacher education courses and emphasize that, beyond the cognitive dimension, the educational process is only effective if aligned with the affective and formative needs of the learners. Lastly, in dealing with the permanent discovery and constitution of the narrative person/researcher I have been, I have experienced the challenge and boldness of exposing myself along these lines, having as my first motivation my experiences as a Mathematics teacher of young learners, whose voices gained permanent echo status in me.

KEYWORDS: Narrative Research; Experience; Mathematical Education.

RESUMEN

Este es un estudio narrativo que protagonizo junto a tres de mis ex-alumnos del Colegio de Aplicación donde actúo como profesora de Matemáticas. Se trata de un texto que toma forma a partir de la perspectiva de la Investigación Narrativa (CLANDININ & CONNELLY) y, por ser así, es una investigación que elige la experiencia para estudio, en particular, las experiencias de los referidos jóvenes con las Matemáticas en el curso de la formación escolar de cada uno, bien como las mías, como profesora e investigadora que experimenta el propio acto de investigar. El enfoque es conocer y comprender, narrativamente, las trayectorias de esas experiencias y, así, profundizar los modos de, a ellas, atribuir sentido. Para la construcción de los textos, elegimos solicitar la escritura de narrativas autobiográficas y realizar entrevistas narrativas individuales. Por lo tanto, compartimos bellas y atractivas historias que, además de confirmaren el gran potencial formativo de las narrativas en el contexto educacional, se alinearán con relación a la supervaloración de la asignatura 'Matemáticas'; censura al instrumento evaluativo 'examen'; importancia de la figura docente en el aprendizaje; deseo de que el aprendizaje matemático sea para todos; percepción de que el proceso educativo de las Matemáticas está relacionado con los sentimientos negativos; importancia de la dimensión afectiva en el proceso de enseñar y aprender Matemáticas, entre otros aspectos. Pero, más allá de cualquier entrecorte en las narrativas de dichos jóvenes, lo importante es resaltar que, a partir del acumulo de singulares experiencias, cada historia es especialmente valiosa cuando a ellas nos atentamos y profundizamos en sus señales y enlaces, no solo en los aires escolares de las Matemáticas, pero en tantas otras dimensiones que tocan la vida humana. En posición de comprensión narrativa de las narrativas, junto a los jóvenes, este texto fue compuesto permeado por las experiencias narradas y por las que tuve a lo largo del proceso de investigar, profundizar y redactar, a veces como profesora de Matemáticas, a veces como investigadora, siempre en posición de perfeccionarse más, en busca de mejores tonos. También hacen parte de esa composición: autores renombrados que subsidian esa narrativa; personajes coadyuvantes que participan de modo cotidiano, ordinario y esencial de las historias narradas; poetas, músicos, escritores, así como los propios lectores que pueden tomarse la libertad de afectarse y cambiarse por las historias. Por fin, nuestro estudio señala que: las narrativas de estudiantes, acerca de sus experiencias con el proceso educativo, aprendizaje y evaluación de las Matemáticas, son potencialmente formativas pues, revelan marcas sobre ese proceso, señalan para el redireccionamiento de prácticas pedagógicas, problematizan estrategias educativas y de evaluación, provocan reflexiones y cuestionamientos sobre los sentidos y significados de las Matemáticas enseñada en las escuelas, apuntan para la necesidad de reestructuración de los cursos de formación de profesores de Matemáticas y destacan que, además de la dimensión cognitiva, el proceso educativo solo se efectiva en línea con las necesidades afectivas y formativas de los jóvenes. Por fin, al hacer frente con el permanente descubrimiento y constitución de la persona/investigadora narrativa que vengo incorporando, vivencíe el desafío y la osadía de exponerme por esas líneas, teniendo como motivación primera mis experiencias como profesora de Matemáticas de jóvenes, cuyas voces ganaron *status* de permanente eco en mí.

PALABRAS CLAVE: Investigación Narrativa, Experiencia, Educación Matemática.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNNC	- Base Nacional Comum Curricular
CApCOL	- Colégio de Aplicação COLUNI
CEDAF	- Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
CIPA	- Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CNPq	- Conselho Nacional de Pesquisa
DPE	- Departamento de Educação
EBTT	- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV	- Escola Superior de Agricultura e Veterinária
GEM	- Grupo de Estudos em Educação Matemática
LDB	Lei de diretrizes e bases
OBMEP	- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	- Programa de Iniciação Científica
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PVA	- Pavilhão de aulas A
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	- Universidade Federal de São João del Rei
UFV	- Universidade federal de Viçosa
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNICID	- Universidade Cidade de São Paulo
UREMG	- Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USP	- Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE FOTOS

Foto 1:	“Compondo o Palco III – COLUNI em vozes”	40
Foto 2:	Fachada do COLUNI.....	41
Foto 3:	Anfiteatro do COLUNI.....	42
Foto 4:	Apresentação teatral dos alunos e alunas no anfiteatro.....	42
Foto 5:	Apresentação musical dos alunos e alunas no anfiteatro.....	42
Foto 6:	Gincana de confraternização.....	45
Foto 7:	UFV – Campi: Viçosa.....	51
Fotos 8:	UFV – Campis: Florestal	51
Foto 9:	UFV – Campi: Rio Paranaíba.....	51
Foto 10:	Bandeira do COLUNI.....	54
Foto 11:	Eu e Nica.....	111
Fotos 12/13:	Gincana de confraternização.....	145
Foto 14:	Biblioteca central da UFFV.....	154
Fotos 15/16:	Registros de um dia de apresentação de paródias.....	172
Foto 17:	Registro em sala de aula cantando com os alunos.....	306

LISTA DE ANEXOS

Autobiografia do Raul	314
Autobiografia da Lívia	319
Autobiografia do João Paulo	324

SINOPSE

O encontro.....	16
Inteireza sim, dicotomia não.....	25

1ª PARTE

Eu, por entre versos, vozes, sonhos, veredas e a experiência de ser e acontecer, narrativamente: trajetórias, escolhas, memórias, docência, alunos e pesquisa	26
1. Uma narrativa inicial e o anseio por ouvir os alunos.....	27
2. Um caminho em família, um lugar tão meu.....	30
3. O percurso até a experiência do COLUNI.....	33
4. Belo prisma.....	41
5. O COLUNI: que fama!	48
5.1. Rememorando o Colégio de Aplicação da UFV.....	50
5.2. A Matemática no COLUNI: o meu olhar de professora.....	54
6. O que me afeta, o que me toca?	59
6.1. Narrando uma experiência.....	64
6.2. Experiência?.....	66
7. Narrar é honrar.....	68
8. Os cinco gênios.....	72
8.1. Raul, Lívia e João Paulo: porque eles? Camila e Francisco: porque não eles?.....	74
9. Gênios? Obrigada, João!.....	80

2ª PARTE

Eu, ela e eles: memórias, experiências e vivas poesias	85
RAUL	
1. Encontro com o Raul	86
2. A busca por experiências!.....	88
3. A família e o desejo de ser professor.....	90
4. A empresa de tapetes.....	92
5. Entre a diversão e exaustão.....	98
6. Que beleza?.....	105
7. Queridos mestres.....	109
8. <i>A melhor experiência da minha vida</i>	112
9. <i>O quê que significa a Matemática em si?</i>	116
10. Prova de Matemática.....	122
11. <i>Se você é bom de Matemática você é inteligente!</i>	126
12. Sempre em busca de novas experiências.....	132
LÍVIA	
1. Encontro com Lívia.....	135
2. Ah! Os professores!.....	137
3. O ensino fundamental.....	150
4. <i>Eu não consigo me pensar sem o COLUNI</i>	154
5. <i>Eu não fui bem na prova de Matemática mas eu passei, então está bom</i>	158
6. <i>Uma expressão Matemática tipo 'desse tamanho'</i>	161
7. É preciso quebrar o clima!.....	168
8. Os roedores.....	177
9. (In)Sucesso: quem define?.....	179
10. Quem você pensa que é, Matemática?	185
11. A cada número da chamada corresponde um SER humano.....	187

12.	Matemática, Matemática, Matemática!!.....	191
13.	Um pretexto!.....	198

JOÃO PAULO

	Experimentando Sampa para me encontrar com João.....	201
1.	João Paulo, Ipanema, dezesseis mil mundos possíveis – ou quando a sua irmã era anjo em maio.....	204
1.1	Sete?!.....	206
1.2	<i>A gente não é ateu porque tem mãe, né.....</i>	210
2.	João Paulo, Viçosa, setenta e oito mil mundos possíveis – ou quando deixou de catar tanajura.....	215
2.1	Pertence ou não-pertence, João?.....	220
2.2	Um QG, um nó, um amor.....	224
2.3	Bananeira	228
3.	João Paulo e vinte e um milhões de mundos possíveis – sem coragem para um subtítulo.....	223
3.1	Tão bela quanto distante.....	234
3.2	O que são números imaginários? Nunca os imaginei!	238
3.3	Entre o x e o y uma <i>franca descida</i>	243
3.4	Matemática: <i>uma forma muito qualificada de dizer mentira</i>	246
3.5	Debaixo da Govinda	248

3ª PARTE

Por entre vozes entrecruzadas

		253
1.	Uma só estrada, distintas pegadas e alguns mais encontros.....	254
2.	De volta ao COLUNI – um ensaio da primeira aula.....	256
3.	Chamaram o Bourdieu.....	273
3.1.	Uma breve reflexão junto ao Bourdieu.....	273
3.2.	Raul, João Paulo e Bourdieu.....	275

4ª PARTE

“O fruto do trabalho é mais que sagrado”

		284
	Afetuosamente.....	285
	A carta.....	291
	Eu professora. Professora de Matemática. Do COLUNI.....	296

5ª PARTE

“Poeticamente”

		300
I.	ExperienciArte.....	301
II.	Não se é, se está.....	305
	Fim de aula.....	306
	REFERÊNCIAS.....	307

ANEXOS

	Autobiografia do Raul.....	315
	Autobiografia da Lívia.....	320
	Autobiografia do João Paulo.....	325

*“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquiso para constatar, constatando, intervenho,
intervindo educo e me educo.
Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade”².*

² FREIRE, 2015, p. 30.

O ENCONTRO

Há tempos venho me interrogando acerca do meu lugar dentro da universidade. Para ser precisa, desde a conclusão do meu Mestrado em Educação, em março de 2012, quando realizei um estudo com alguns professores universitários do departamento de Matemática - adiante, contarei sobre tal pesquisa. Enxergo-me no lugar certo, convicta do espaço que ocupo enquanto professora de Matemática em um Colégio de Aplicação. Reconheço-me professora. Reconheço-me professora de Matemática. Com todos os bônus e ônus que esse lugar oferece. Não saberia não sê-la. E é desse lugar que me atento e me dedico a mais aprender e a mais aprender a ensinar, para melhor ensinar e sempre aberta às aprendizagens trazidas e compartilhadas pelos estudantes que tanto me formam. É também, dali, que sou impelida a ser pesquisadora, e é aí que reside o meu questionamento sobre o meu lugar na universidade.

Eles e elas, estudantes, em especial os que foram meus alunos e alunas, injetaram em mim, cada qual a seu modo, uma tamanha inquietude relacionada aos modos de fazer acontecer o processo de ensino-aprendizagem-avaliação da Matemática. Se hoje estou aqui, compartilhando uma experiência educativa, os motivos são tantos! Tantos jovens que por mim passaram, tantas histórias que junto de si trouxeram, tantos questionamentos apontados, tantas dúvidas matemáticas, tantos sofrimentos pelas provas difíceis, tantas incertezas, tantos poréns, tantos *tantos!* Todavia, até a oportunidade do doutorado, o meu eu-pesquisadora não me trazia a alegria ou um sentimento positivo de estar no lugar certo. Na verdade, não havia feito um encontro com essa tal pesquisadora que sou. Até aqui. Até ser cativada por um modo de fazer pesquisa e de ser pesquisadora que antes não conhecia, mas que agora me constitui e faz adesão a pessoa que sou. Sou, sempre fui, uma pessoa narrativa. Aquela que conta suas histórias, divide suas experiências e se põe a ouvir. Também acredito que “todos tenemos historias que contar” e que “contar historias es una necesidad que acompaña al propio vivir”³. Portanto, sou essa mulher, sou essa amiga, sou essa professora, sou essa o quanto puder ser: ouvinte e contadora de histórias. E, como não ser exatamente essa, enquanto pesquisadora? E, por outro lado, como ser? Dois desafios!

Ao alcançar a vaga para cursar o doutorado na Universidade Federal de São Carlos, sob a feliz orientação da professora Dr^a. Cármen Lúcia Brancaglion Passos,

³ CONTRERAS, 2016, p. 16-17.

caminhamos os dois primeiros anos no sentido de enlarguecer a proposta inicial de estudos que eu havia apresentado. Não somente houve o seu enlarguecimento, como o desvelar de múltiplas potencialidades e possibilidade nesse percurso. Como aluna do doutorado, inseri-me no Grupo de Estudos em Educação Matemática - GEM, coordenado pela Cármen, vinculado ao PPGE/UFSCar. O GEM foi criado em 2003 e registrado no CNPq em 2004 dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e à produção de conhecimento que tangenciam a formação inicial, continuada e o desenvolvimento profissional de professores e professoras que ensinam Matemática, os processos de ensino e aprendizagem da Matemática e as práticas pedagógicas de professores de Matemática. O grupo fomenta o trabalho com a utilização de narrativas tendo em vista o amplo potencial formativo das mesmas nos estudos da área da Educação, sobretudo. Nesse clima narrativo, e a partir da sugestão da Cármen, fomos eu e mais dois colegas doutorandos, Américo e Lívia, cursar a disciplina denominada “Seminário IV: Diálogos entre Perspectivas Sócio Históricas e Narrativas”, com o professor Guilherme Val Toledo da Universidade de Campinas - UNICAMP. A partir daí, tudo mudou.

Nesse ‘diálogo entre perspectivas’, foi-nos apresentado o universo da Pesquisa Narrativa⁴. Então, o mundo das vozes, das texturas, da escrita, da escuta, da composição, dos sentidos, das experiências, da construção do conhecimento, da pesquisa acadêmica, se abriu diante de mim como uma possibilidade de me encontrar, e de vir a ser, em definitivo, uma professora de Matemática pesquisadora, sem desarranjos tampouco estranhezas - apenas as necessárias. Pesquisar narrativamente me trouxe a tal alegria, alegria do encontro com a pesquisadora que sou, como também a alegria que se encerra no próprio ato de pesquisar. Pois bem. Mas, o que seria essa Pesquisa Narrativa? Melhor dizendo: ‘como seria’ essa Pesquisa Narrativa ou esse ‘pesquisar narrativamente’ em Educação?

Um dos primeiros aspectos que considero, é que a Pesquisa Narrativa retira da banalidade as experiências pessoais, sociais, culturais, políticas e educacionais elegendo-as para estudo e aprofundando os modos de lhes atribuir sentido. Experiência aqui, portanto, não se alinha ao senso comum que a relaciona à ‘prática’ ou ao ‘trabalho’, opondo-se a um conhecimento teórico, formalizado. Experiência, na perspectiva que adotamos, é algo que aconteceu à determinada pessoa e que a tocou de

⁴ CLANDININ & CONNELLY (2011).

modo singular, transformando a sua maneira de pensar, agir e/ou sentir, a partir de então, com relação a um fato específico. É algo que a afeta. E que, por assim o ser, deixa vestígios, marcas, permanece. E esse algo que fica, ou seja, o modo como as pessoas atribuem sentido ao que vivenciaram, é o mais importante nesse processo de acolher, compreender e aprender com experiências, afinal de contas, “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à Educação”⁵.

Portanto, pesquisar narrativamente em Educação só é possível se houver um aprofundamento na compreensão das histórias experienciadas por estudantes, professores, diretores, coordenadores, orientadores, gestores, membros da comunidade escolar. Ainda, viver a experiência desse estudo é também permitir que ele seja vivo, que ele me fale, que ele me constranja, que ele me embarace, que ele me surpreenda, e poder compartilhar isso sob a forma de um conhecimento nascido e construído a partir da imensa bagagem que essa pesquisa acumula. É permitir que a palavra experiência me venha à boca, tutele minha voz e escrita. É me colocar no caminho, caminhante, atenta e aberta aos espaços que ela – a experiência – abre⁶; é suspender as previsões e convicções acerca do que passará⁷.

Em segundo lugar, a Pesquisa Narrativa concebida de um modo, digamos, radical, sugere o rompimento com uma certa rigidez acadêmica no que tange a forma e a maneira de se relacionar com o tema do estudo em questão. Assim, não existem aqui ‘objetos’ a serem estudados, mas temas acerca dos quais ampliaremos o olhar e a compreensão - no caso dessa pesquisa, o nosso tema são “as experiências de ex-alunos/alunas de um colégio de aplicação com a Matemática”.

A etapa reservada à ‘coleta de dados’ também não acontece, senão a ‘construção de textos narrativos de pesquisa’ a partir das experiências dos envolvidos. Afinal, nessa perspectiva compreendemos que “os seres humanos não são dados (...) são processos em desenvolvimento”⁸ e é, portanto, dessa maneira humanizada que concebemos os processos de produção e construção das narrativas e que nos referimos ao nosso fazer pesquisa.

Em lugar da ‘análise dos dados’, a opção é pela ‘compreensão narrativa das narrativas’ orais ou escritas compartilhadas pelos participantes e perpassadas pelas

⁵ LARROSA, 2015, p. 16.

⁶ LARROSA (2015).

⁷ CONTRERAS & FERRÉ (2010).

⁸ DELORY – MOMBERGER, 2012, p. 142.

minhas experiências enquanto educadora, professora de Matemática e pesquisadora. E o texto, em si, é narrativo, do início ao fim. Conto, portanto, histórias, de mãos dadas com tantas outras mãos, histórias transpassadas por outras, e que foram construídas entre vozes e por entre muitos ‘eus’ e ‘nós’. Ou seja, a opção pelas narrativas não se limita à construção dos textos, pois se estende à maneira como se constitui a escrita dessa tese, bem como a um modo de sentir, pensar e ser.

A propósito, o desafio da escrita foi um dos maiores nesse processo de me constituir uma pesquisadora narrativa, e ainda é. Para mim, o ato da escrita trouxe encontros com muitos ‘eus’. Um eu que escreve e que, assim sendo, cria e se arrisca a enredar histórias e personagens. Um eu que, a partir da escrita se deixa afetar pelas experiências compartilhadas e a elas se mistura, problematiza, reflete, entra em conflito, vê-se ilhado em situações limite, insere-se, não se omite, expõe-se, cria e se arrisca mais. O ato da escrita tem um perceptível e sutil papel de potencializar os processos formativos⁹, pois a composição é construída a partir da reflexão, problematização e (re)elaboração dos significados encerrados em nossas crenças e concepções. E, para além de mim, os encontros que me foram concedidos com os tantos ‘nós’ são de uma riqueza inestimável.

Defrontei-me com meus ex-alunos/alunas, em plena aula de Matemática a ensinar ‘o cubo da soma de dois termos’ ou ‘a lei dos senos’, com seus pensamentos questionadores e confusos diante de tamanha expressão algébrica ou de um quadro perturbador contendo uma belíssima demonstração da tal lei. Deparei-me com meus próprios pensamentos e reflexões acerca daquelas aulas, e de tantas outras, e do sentido de tudo isso. Quantos nós! Quanto nó! Precisei ser corajosa para me confrontar e me expor, antes, a mim mesma. E, inevitavelmente, as minhas experiências como professora de Matemática e pesquisadora, a partir de então, trataram de expandir as minhas percepções sobre a minha prática docente e o meu processo de formação, ao mesmo tempo em que me reconhecia escritora dessa tese narrativa.

Escrever foi arriscar, encontrar, criar, questionar-me, inquietar-me, ampliar, desafiar-me, ousar, expor-me. E tudo isso porque não mais queria escrever como todo mundo escreve, Larrosa¹⁰. Sim, realmente não foi fácil dar vida à língua¹¹, uma língua

⁹ PÉREZ (2017).

¹⁰ LARROSA (2015).

¹¹ JOSSO (2002).

própria, autêntica e que transmitisse a partir da minha inteireza, as tantas experiências que nesse espaço foram compartilhadas. E, ao me deparar com as singularidades das histórias, dos discursos e da narração de cada um, fui convidada a mergulhar nas possibilidades oferecidas pela linguagem e, sensivelmente, estabelecer diálogos francos e desconcertantes com eles. Disse *sim*, portanto, às transgressões propostas pela escrita narrativa de um texto acadêmico, em favor do uso de um idioma das singularidades, do olhar demorado, do deixar-se afetar e transformar, potencialmente comprometido com as histórias, as experiências e a pesquisa em Educação.

Escrever foi, sobretudo, honrar a minha própria história, outras histórias, sonhos, pessoas, as versões que puderam construir de suas experiências, processos, trajetórias, vozes, vitórias, escolhas, perdas, memórias, anônimos, o ordinário. Narrar foi e é, nessa compreensão, viver, acolher, aprender, enlarguecer. Escrevo não para “dar a ler”¹², pois não ofereço algo imposto e/ou posto. Escrevo, no anseio de que o leitor, permita-se responsivamente, dialogar com o texto de modo entrecruzado e questionador e, assim, assumo o risco polissêmico como mais uma das riquezas contidas nas experiências narradas.

Um terceiro ponto interessante sobre a Pesquisa Narrativa é que, ao narrar e narrar-se, as pessoas se apropriam de suas histórias quando a elas atribui sentidos, e então, o ato de narrar se torna uma troca de saberes, “um ato de conhecimento”¹³. Todos aprendem! Quem narra, quem escuta, quem lê, quem compreende o fino valor agregado à experiência do outro. O ato de narrar é formativo! Aos estudantes, quando narram as suas experiências e se deparam com a oportunidade de rememorar situações e as ressignificar, a mim, quando narro as minhas a partir da minha história e a partir desse estudo especialmente impactante, ao leitor, quando se atenta às vozes que podem ecoar em si mesmos ao se permitirem afetar pelas histórias. O ato de narrar é também o ato de atualizar histórias a partir da maneira como faço delas, hoje, leitura. Experiências e histórias que se entrecruzam potencialmente, causam inquietudes e reflexões, e que a partir das singularidades apontam fios condutores de questões essenciais que necessitam ser discutidas, problematizadas e aprofundadas a nível da construção, ampliação e transformação do conhecimento. Ainda, pelo olhar do outro, além de perceber o que

¹² JOSSO, 2002, p. 135.

¹³ PÉREZ, 2017, p. 17.

antes me era inacessível, eu recebo um acabamento que pode auxiliar a minha auto percepção docente, em uma perspectiva formativa¹⁴.

No percurso desse meu encontro com a Pesquisa Narrativa, surge um divisor: o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA, que aconteceu em setembro do ano de 2018 na Universidade Cidade de São Paulo - UNICID, em São Paulo. Foi a oitava edição do evento. Assim que pisei no *hall* de entrada uma enorme colcha de retalhos ‘ensurdecadora’ e absolutamente bela, fruto da composição de uma pesquisadora narrativa cuja metáfora de seu estudo era tal obra de arte, recepcionava a mim e aos demais participantes do evento, junto a outras exposições não menos lindas.

Um evento que contava com a presença de grandes nomes da Pesquisa Autobiográfica, reconhecidos internacionalmente, e que compartilhavam suas experiências e acúmulos nessa trajetória de estudos e pesquisas. Foi ali que ouvi – e anotei! – que “narrar é se encantar...” pelo processo de transformação, pelo movimento, pelo SER. Que narrar é contar histórias e alimentar a potencialidade de pensar e refletir sobre elas, transformar práticas. Que ao narrar a minha história eu aconteço nela. E que nesse processo de narração eu nunca sou a mesma, eu ocupo distintas posições, possuo idades diferentes, lido inevitavelmente com a pluralidade dos singulares ‘eus’ que emergem temporalmente em meu discurso narrativo. E que eu escrevo para compreender, não para responder, atestar ou concluir nada. E que narrar é um ato absolutamente inerente à minha condição humana. E foi ali que o meu encontro com a Pesquisa Narrativa se firmou, não que a essa altura eu tivesse tantas dúvidas acerca da abordagem do meu estudo, mas me sentia só, e a partir de então, reconheci-me pesquisadora narrativa assim como os tantos colegas pesquisadores e pesquisadoras que ali estavam, o eram.

O CIPA me trouxe encantamento e pertença. A propósito, em um dos fins de tarde eu peguei o metrô rumo à casa dos amigos que me hospedaram, e vivenciei algo que para mim foi incrível. Entrou um *rapper* no metrô e começou a lançar versos de paz, de amor e de esperança, e ao final da sua intervenção, ele se dirige às pessoas e oferece um abraço. Tão logo saltei do banco e também ofereci a ele o meu melhor abraço e beijo no rosto. Porque eu já estava tão tocada pelas experiências do CIPA e ainda me senti tão tocada pela sua presença que não poderia não compartilhar com ele a minha inteireza de pessoa narrativa. É isso! Muito além de uma pesquisadora,

¹⁴ PRADO, 2017, p. 245.

compreendi que o tornar-se uma pessoa narrativa, no cotidiano, é algo que mobiliza e dá fluidez à composição de uma obra narrativa.

A partir da opção pela Pesquisa Narrativa eu tive a oportunidade de desenvolver um estudo para melhor acolher, conhecer e compreender as histórias narradas por ex-alunos/alunas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CApCOLUNI/UFV) sobre as suas experiências com a Matemática e, em conjunto, construir uma narrativa que, a começar em mim, suscitou muitas inquietudes e reflexões e transformou radicalmente o meu olhar sobre as experiências educacionais dos estudantes, especialmente com a Matemática. E, nesse processo de investigarmos e compreendermos acerca das experiências educativas, fitamos a própria Educação como uma experiência¹⁵, ou seja, como um lugar onde vidas se entrecruzam e se afetam, pois é espaço de viver e conviver, para só então ser o lócus das especificidades do ensino e da aprendizagem.

A escuta, atenciosa, como requisito básico de qualquer boa convivência, é portanto, a premissa deste estudo. Com abertura e disponibilidade ao tom, ao som, à textura e às intencionalidades vocais. Escutar bem. E devagar. Como quem se dá ao discurso do outro, sem julgamentos, sem preconceitos¹⁶.

E, os frutos dessa bonita experiência, para além da construção desse texto ou da obtenção de um título, já anuncio, foram: o encontro com uma pesquisadora narrativa, a desconstrução de certezas sobre o ensino da Matemática, o ‘encaixe’ na universidade como pesquisadora, o desejo de que esse estudo seja permanente, o meu olhar narrativo para o cotidiano e a alegria de pesquisar. Portanto, respondendo ao que questionei acima: como não ser assim (narradora, ouvinte, atenta às vozes) enquanto pesquisadora? Resposta: omitindo-me, não sendo eu, não me inserindo, não implicada no estudo. E, como ser? Resposta: comprometendo-me com as histórias das pessoas, relacionando-me com elas de maneira responsável, dialogada, com vistas à problematização de temas relevantes sobretudo no âmbito sócio-político-cultural e, portanto, educacional, sensível ao potencial formativo e à construção do conhecimento a partir da arte (ou do ato) de narrar, de contar, de compor. Portanto, embora subvertendo alguns ‘padrões’ de pesquisa acadêmica, esse texto insere-se no gênero tese, visto que no decurso de sua leitura se encontram todos os ‘requisitos’ para tal.

¹⁵ CONTRERAS (2016).

¹⁶ FREIRE (2015).

Aproveito para anunciar ao leitor algumas escolhas que fiz a fim de tornar leitura da narrativa mais fluida e leve, do ponto de vista da forma. Optei por diferenciar as vozes dos participantes das minhas a partir da formatação em itálico das primeiras. Portanto, a narrativa que estiver em itálico refere-se aos participantes do estudo. Outra opção que fiz foi a de situar os referenciais teóricos no rodapé, a fim de não sobrecarregar de citações o texto e, como já disse, fazer fluir a leitura narrativa e, em caso de citação direta, haverá aspas e nenhuma receberá recuo, independentemente do número de linhas. Ainda, poesias e letras de música que se encontram no corpo do texto, receberam o tratamento centralizado. E, todos os nomes presentes nas narrativas dos participantes são pseudônimos.

Ressalto que a minha narrativa acontece ora em primeira pessoa, ora em terceira, em permanente ato responsivo e dialogado com Raul, Lívia, João Paulo, Jorge, Walter, Jean, Michael, Adair, Miguel, Paulo, Ubiratan, Celi, Maria, Cecília, José, Joana, Milton, Fernando, Clarice, Regina, Cármen, Juarez, Paola, Pierre, Christine, Regina, Duarte, Maria Tereza, e muitos outros parceiros desse caminho narrativo. Não me abstenho do ‘eu’ porque narro e escrevo a partir de mim, das minhas experiências até aqui como pessoa, mulher, educadora, professora de Matemática e pesquisadora, exercitando assim a minha fluência na ‘língua experiência’.

Necessariamente, ao assumir esse ‘idioma’ como marca desse texto, atento-me às múltiplas vozes (suas polifonias e polissemias) existentes nesse percurso: a do narrador, a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário. E, ciente sobre o fato de que perpasso todos esses lugares, pois ora sou ouvinte, ora narradora, ora leitora, ora destinatária, teço narrativas que transitam por esses espaços em parceria com três jovens ex-alunos/aluna do COLUNI, autores e autoras que referenciam essa pesquisa, poetas e poetisas, escritores e escritoras, músicos e musicistas, lembrando: sempre a partir de mim. A minha voz tremula em alguns momentos, porque é viva e compõe de modo irremediavelmente orgânico. Essa é a grande experiência que continuamente faço a partir da composição dessa tese narrativa: vivo-a, sem analgesias¹⁷.

Por fim, percebo que pelos ares da Pesquisa Narrativa tenho vivenciado encontros (comigo mesma, com a sensibilidade dos outros, com um modo de ser que preserva e integra o meu lado humano ao acadêmico/profissional), abraços no metrô,

¹⁷ João... João! Após se deixar envolver pelas histórias do João Paulo você entenderá.

alegria em ser pesquisadora, permanente transformação enquanto professora de Matemática, a sutileza do olhar demorado e atencioso, a exaustão da composição que parece jamais se esgotar, a atenção aos silenciamentos que por vezes ensurdecem, a experiência de honrar histórias e seus personagens, a oportunidade de perceber o curso da vida narrativamente.

Com essas breves linhas iniciais, anseio pelo seu aceite em mergulhar em nossas histórias e, 'Por entre os 'eus' e os 'nós' - experienciados sob o *prisma* da Matemática - tecidos em narrativas', faço o convite a cada leitor e leitora para que acolham as múltiplas vozes que movimentam a narrativa em suas próprias histórias.

“Gostaria já agora de insistir na minha recusa a certo tipo de crítica de natureza cientificista que, no mínimo, sugere ausência de rigor na maneira como discuto os problemas e na linguagem ou na sintaxe “demasiado” afetiva que uso. A paixão com que conheço e com que falo ou escuto não diminuem em nada o compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”¹⁸.

¹⁸ FREIRE, 2012, p. 28

1ª PARTE

**Eu, por entre versos, vozes, sonhos, veredas e a experiência de ser e acontecer,
narrativamente: trajetórias, escolhas, memórias, docência, alunos e pesquisa**

‘Não busques para lá.
O que é, és tu.
Está em ti.
Em tudo’¹⁹

¹⁹ Trecho do XXII CÂNTICO, de Cecília Meireles.

“Começai, pois, por melhor a estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis”²⁰

1. Uma narrativa inicial e o anseio por ouvir os alunos

— Boa tarde, sou Maria Tereza, professora de Matemática! Podem me chamar de Têca. Não é Téca! Têca! Gostaria de pedir para que cada um de vocês faça uma redação contando um pouco sobre a sua história, como se vê, o que gosta de fazer, quais são seus dons, suas habilidades, suas expectativas com relação ao COLUNI, pode ser?

— Mas, redação? – indagou um aluno em meios a burburinhos na sala.

— Sim, uma redação! – respondi, com sorriso no rosto.

— Você é professora de quê mesmo? – questiona outra aluna, intrigada.

— *Uai*, de Matemática! – respondi, com igual tom de surpresa da adolescente.

— Mas, redação na aula de Matemática? – a mesma!

— Sim!

— Quantas páginas?

— Quantas forem! – eu lhe disse.

— Mas eu não tenho nenhum dom... – afirmou.

— Claro que tem, todos temos! Veja aí algo que você goste muito de fazer, conte-me um pouco sobre você, como quiser, tudo bem? Vamos, mãos à obra pessoal!

E eis que, um estudante oriundo da Bahia, entediado do modelo típico de primeira aula – apresentação de cada estudante, ementa da disciplina, datas, normas, etc – reage, inesperadamente:

— Enfim alguém que se importa com quem eu sou e com o que eu gosto! – desabafa, aliviado.

E entre olhares e sorrisos acolhedores estabelecemos um feliz vínculo entre professora e aluno. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”²¹. É verdade, como também é verdadeira a recíproca, pois, por aquela narrativa fui marcada, especialmente.

Por cinco anos consecutivos foi assim que iniciei as aulas da primeira série no COLUNI, de 2011 a 2015. Antes de dar curso a qualquer conteúdo programático eu tinha necessidade e curiosidade de saber quem eram aqueles e aquelas adolescentes com

²⁰ ROUSSEAU.

²¹ FREIRE, 2015, p. 43.

expressões de perdidos, encantados, felizes, ansiosos, num caldeirão de emoções e sensações por estarem ali na melhor das escolas públicas do país. As redações eram modestas, uma ou outra ocupava duas ou três laudas, mas todas eram tão únicas quanto preciosas. Eu lia atentamente uma por uma, destacava algumas histórias interessantes, outras preocupantes, umas apáticas, outras mais ou menos instigantes e, a partir de então, seguia a rotina do ano letivo, reconhecendo em alguns – não em todos, confesso, pois eram mais de 160 estudantes divididos em quatro turmas – daqueles rostos suas narrativas e marcas. Aos meus olhos, eles já não eram aqueles completos desconhecidos do primeiro dia de aula. Acredito, pois, que desde o início da minha docência no COLUNI vivencio um anseio por mais ouvir os/as estudantes e acolher as suas experiências e modos de vivenciá-las na escola. Por isso, acredito estar aqui.

E, no traçado dessas linhas que se seguem, compartilho a ideia de alguns caminhos, que percorri rodeada de toda a gente e de suas bagagens, acompanhada também das minhas crenças e leituras do mundo e do meu modo próprio de o provar. Caminhos que pisaram os meus pés de estudante, aspirante à docência, de filha e neta de professoras, de mulher, de cantora e tocadora de violão, de pesquisadora dedicada a ouvir docentes. Caminhos que pisaram os meus pés de professora e professora de Matemática, em uma escola pra lá de importante, que me conduziram a alguns anseios: ouvir e acolher, conhecer e aprender de vocês, caros e caras estudantes! Atentar para as suas vozes e os seus gestos, para a sua retórica, os seus silêncios, as suas dúvidas, os seus limites, as suas leituras. Atentar para o seu canto: *“Melhor colégio do mundo! Melhor colégio do mundo! Melhor colégio do mundo!”*

É esse o refrão tradicionalmente cantado pelos estudantes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CApCOL/UFV) – o COLUNI. Parece ser um canto de quem sente encanto. Um canto que revela o êxtase da pertença. Um canto de orgulho e felicidade após se tornar um embrião (“Embrião” é como são chamados os ingressantes da primeira série do Ensino Médio do COLUNI; ao avançarem para a segunda série recebem a denominação de “veteranos”, e ao fim, na terceira, são “formandos”; antes mesmo de ingressarem na escola, os estudantes que prestam o exame de seleção recebem a denominação de “zigotos”). De identidade, ao deixar de sê-lo e se tornar veterano. De emoção e saudosismo pelos então formandos e ex-alunos. Canto de chegadas e partidas. Canto de um eterno encontro. Canto que encontra ressonância em diferentes gerações de estudantes, tornando-as quase que só

uma, em um uníssono afetivo que ressoa nas memórias. Um canto unânime em entoar “*Melhor colégio do mundo!*”, não que ele o seja ou deixe de ser, de fato. Acredito, pois, que o verdadeiro vigor desse canto não se limita à trajetória de excelência acadêmica do COLUNI. Vejo algo de orgânico, que conjuga emoções, afetividades, encontros, despedidas, desconstruções, descobertas, potencialidades, conhecimentos, aprendizagens, decepções, alegrias, perdas, conquistas, superações, sorrisos, lágrimas e muito saudosismo.

Eu cheguei a fazer estágio da docência no COLUNI, no ano de 2008, quando tive a oportunidade de ser monitora de Matemática dos alunos da terceira série e desempenhar as tarefas destinadas aos estagiários, como observar por um semestre as aulas de uma professora experiente em diferentes turmas e ministrar uma regência em cada uma dessas, ao fim desse período. Recordo-me que esse momento foi especialmente tenso, pois estaria eu ali, futura professora de Matemática, ou melhor, graduanda em licenciatura em Matemática, um tanto insegura para ‘dar’ aquela aula para os ‘melhores alunos do mundo’. Sentia-me mais uma hesitante estudante do que uma quase professora. Vagamente me ocorre agora que o tema da aula relacionava-se à ‘Inscrição de Polígonos na Circunferência’. Conforme preparei, aconteceu! Só não contava com aquela aluna que discretamente levantou a mão e lançou uma pergunta que me fez ficar vermelha e confusa, de modo que minha resposta, inadequada, foi pronta e delicadamente corrigida pela professora que me recebeu na turma. Ao fim da aula, recebi aplausos! Não, não dei um show de aula! Mas, sim, os ‘melhores alunos do mundo’ aplaudiam os estagiários, receptivamente. E saí dali tão aliviada quanto encantada. Porém, nem em meus melhores sonhos eu seria professora do COLUNI.

2. Um caminho em família, um lugar tão meu

Neles eu não seria. Mas na realidade, sou. Antes, deixe-me pincelar um pouco sobre mim. Natural da cidade mineira Sete Lagoas, situada a pouco mais de 70 km da capital, mudei-me para Viçosa, cidade do interior de Minas Gerais, em 2004, para cursar a Licenciatura em Matemática. A partir de então, tudo em minha vida seria novo, distante da família e dos amigos, era momento de iniciar meu próprio caminho e encontrar novos espaços, aconchegos e corações. A viagem de mudança para Viçosa foi uma verdadeira aventura. Meu pai, Adilson, pegou emprestada uma caminhonete com um amigo e enchemos a carroceria de móveis, malas, colchão e algumas tralhas. Em bom ‘mineirês’, era um tanto de ‘trem’. Num improviso paternal, ele cobriu tudo com um forro de mesa de plástico encerado e velho e, saímos estrada afora. No meio do caminho fomos surpreendidos por uma chuva assustadora, que além de encharcar toda a minha mudança tirou a nossa visibilidade da estrada, de modo que paramos um tempo. Corajosamente, sem conhecer o caminho, à época desprovidos de recursos tecnológicos para nos guiar, chegamos na fé, até Viçosa. Até hoje eles lembram que foi a pior viagem da vida, já que na volta também passaram por contratempos em virtude das fortes chuvas que acometiam a zona da mata naquele fevereiro de 2004.

Após descarregar a caminhonete e descansar um pouco, enquanto minha mãe tentava secar as roupas de cama – encharcadas pela chuva – com a ajuda do ferro de passar, fomos todos ao campus universitário para eu fazer a minha matrícula na Licenciatura em Matemática. Ao entrarmos na Universidade Federal de Viçosa (UFV), eu e meus pais nos encantávamos, a cada passo, pela dimensão e beleza daquele lugar e, diante do orgulho deles por eu pisar aquele chão eu disse para mim mesma que não mais sairia daquela universidade. E assim se fez, até aqui. Sobre alguns aspectos que considero importantes acerca da minha trajetória acadêmica e profissional darei a conhecer ao longo desses meus escritos.

Como já disse, eu nem cogitava ser professora no COLUNI, mas sou. Sou professora licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), e desde o ano de 2011 exerço a docência em seu Colégio de Aplicação, contexto inscrito nesse estudo. Sou mestre em Educação pela UFV, momento em que pude ouvir professores universitários do curso de Matemática e conhecer algumas de suas crenças e concepções acerca da avaliação da aprendizagem em Matemática. Sou doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e, então, investigo as

experiências de ex-alunos/alunas do COLUNI com a Matemática no decorrer de suas trajetórias de formação, almejando, a princípio, conhecer e compreender as trajetórias dessas experiências, a partir de suas narrativas.

Ademais, bem ademais, sou mulher de trinta e quatro. Sou cantora e instrumentista. Sou filha de um sensível e amoroso ‘setentão’, Adilson Evangelista, homem de muita fé e trabalhador, lanterneiro de primeiro escalão e que nos criou, eu e a meus irmãos, sob o suor de seu trabalho duro e honroso. Filha dele com uma mulher de muita fibra, Ana Maria, dona de um senso de humor que é um verdadeiro primor, inteligente, delicada, cuja rigidez e sagacidade não ocultaram seu imenso coração, tão apto ao amor. Ela que um dia, ao conversarmos sobre minhas experiências como professora, disse: “você tem a Matemática a seu favor”. Essa fala ainda possui eco na professora que sou/almejo ser. A ‘verdade’ enraizada nessas palavras coincide com a que foi narrada pelos jovens participantes desse estudo, quando apontaram, com explícito incômodo, para o lugar de destaque da disciplina. Ao longo dessas linhas você irá conhecer essas narrativas.

Bom, deixe-me retomar... Ana, minha mãe! Ontem, professora e bancária, hoje aposentada e avó. Sim, também sou tia! E madrinha! De duas meninas lindas, Sophia (cinco anos) e Maria Clara (um ano). Com a chegada das crianças, meus pais foram promovidos a avós e, daí por diante, um novo ciclo se abre em nossa família. São filhas de Tiago, meu irmão mais velho, com Lane, sua esposa. Ele, após aprender de nosso pai a profissão e encontrar o seu próprio caminho profissional, é hoje um virtuoso pintor automotivo. Vive em Sete Lagoas com a família e próximo aos meus pais. João é o ‘irmão do meio’, casado com Patrícia, administrador de empresas, com ampla experiência profissional. Há mais ou menos quatro anos fez um concurso e se tornou professor do Instituto Federal do Sul de Minas quando, então, muita coisa mudou! Há pouco, terminou o mestrado e segue na carreira docente, feliz, realizado e agora bem mais adaptado aos desafios próprios da vida de um professor. Como morei em São Carlos, cidade do interior de São Paulo, carinhosamente ‘sanca’, durante os dois primeiros anos de doutorado (2016 e 2017) e, eles se mudaram para Passos-MG em virtude do concurso, estávamos a menos de 250 km de distância, proximidade essa que nos propiciou a alegria dos encontros mensais e nos sustentou no novo que cada um vivia naquele momento. São muitos os causos...

Sou um conjunto de histórias, cenários, poesias, canções, pessoas, espaços, trajetórias, escolhas mais ou menos acertadas. Sou e sou e sou. Dada a pluralidade de ‘eus’ que me habita digo que “Eu sou muitos. Tem-se a impressão de que se trata da mesma pessoa porque o corpo é o mesmo. De fato o corpo é o mesmo. Mas os ‘eus’ que moram nele são muitos”.²² E por ser tantas, tenho muito a contar. Hei de me expor²³, por essas linhas afora, por acreditar que o compartilhar das minhas histórias e experiências, especialmente no raio de minhas vivências formativas que me constituíram professora de Matemática e pesquisadora em Educação, tece a base dessa empreitada investigativa. E também por compartilhar junto ao Larrosa que “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘expõe’”. E quando conto um pouco sobre o COLUNI inevitavelmente me exponho. Ali, foram muitas as experiências que a mim me tocaram e me afetaram significativamente no âmbito das crenças em mim afirmadas enquanto professora, enquanto pessoa bem humana. Recordo-me que, na oportunidade de cursar a disciplina ‘Seminário IV: Diálogos Entre Perspectivas Sócio- Históricas e Narrativas’ na UNICAMP, no primeiro semestre de 2017, com o professor Guilherme do Val Toledo Prado, fui convidada por ele a tecer uma narrativa ao fim do semestre e, compus os seguintes versos que revelam um pouco do que vivencio e ousou compartilhar:

Eles – os ALUNOS - me tornam:
 Mais interessada, interessante, inquieta.
 Mais humana, falível, humilde.
 Mais estudante, sensível, gente.
 Mais professora.
 Menos detentora
 de verdades.

Nessa inspiração, intuo o inevitável: sem eles, não existiria o meu eu-professora. Tampouco a pesquisadora. Portanto, é um estudo especialmente feito, por/com/para cada um deles.

Em minha complexa inteireza, percebo ter misturado aqui a minha vinda para Viçosa, a presença da família, uma síntese sobre a minha formação acadêmica e a importância dos alunos e alunas que por mim passaram. Acredito que seja exatamente essa a forma como esse texto se compõe. Sem fôrmas. Dinâmico que só.

²² ALVES, R., 2012, p. 29.

²³ LARROSA, 2002, p. 25.

3. O percurso até a experiência do COLUNI

Minha trajetória no curso de Licenciatura em Matemática foi marcada por muitas lutas, ora sofrendo derrotas, ora saboreando conquistas, sempre no caminho. E, a cada dificuldade enfrentada, a cada queda e novo começo, a cada vitória, eu reafirmava minha disposição pela docência, pela sala de aula! Uma questão marcante foi a Avaliação da Aprendizagem, tendo em vista o forte contexto de reprovação no qual eu e alguns colegas nos víamos inseridos, os maus exemplos de práticas avaliativas arbitrárias e desconexas do processo de aprendizagem efetivo pelos estudantes e, por fim, o meu anseio por aprendizagens acerca do tema. A avaliação sempre esteve, destacadamente, presente em minha vida, desde muito antes do ingresso na universidade, como contarei daqui a pouco.

Vivenciei, na posição de avaliada em um curso de formação de professores, uma cultura avaliativa predominantemente arbitrária, autoritária, classificatória, excludente e isso me inquietava sobremaneira nos últimos períodos do curso, pois se aproximava o momento tão esperado de, uma vez habilitada, exercer a profissão e avaliar meus futuros alunos. Porém, não havia disciplinas no curso que abordassem a temática da avaliação, conceitos, instrumentos, possibilidades. A ausência desse conhecimento de suma importância me deixou, sobremaneira, preocupada. Os conteúdos específicos da Matemática foram necessariamente, de forma exaustiva, abordados, mas a mim me parecia que a aprendizagem sobre a avaliação ficaria a cargo da intuição de cada um e, seria aprimorada (seria?) após sucessivas tentativas de acertos e erros.

Não satisfeita com tal conclusão, nos últimos períodos busquei na grade do curso de Pedagogia algum auxílio e, felizmente, encontrei a disciplina Avaliação, que poderia ser – e foi – a porta de entrada para a obtenção de alguma formação a respeito, bem como um apoio para tentar ressignificar as experiências negativas que tive e melhor me preparar para minha futura atuação. Uma das grandes apreensões que eu tinha na época era a de repetir práticas avaliativas esvaziadas do real conceito do que é avaliar, práticas que mais submetessem a constrangimentos e fracassos do que proporcionassem avanços no processo de aprendizagem. Aí começa minha relação com a temática de minha pesquisa de mestrado.

Durante esse percurso de graduação, a fim de obter alguma renda para meu sustento, eu ministrei aulas particulares e fiz música ao vivo nos bares da vida. Um ano

antes de me formar, em 2008, fui chamada para trabalhar em um cursinho preparatório para vestibular em uma cidade vizinha à Viçosa, São Miguel do Anta, onde fiquei até o fim de 2009. Nunca me esqueci dessa experiência primeira em sala de aula, forte, marcante e tão identitária, eu diria. Era uma cidade pequena e o cursinho atendia a uns quarenta alunos, humildes, afetuosos, dispostos e interessados em ingressar na UFV ou noutras instituições.

Nessa experiência posso dizer de algumas relações que se firmaram. Primeiro, a minha relação com a Maria Tereza professora, frente a uma turma de estudantes que esperava e confiava em mim; a partir de então, concluí que sim, essa professora existia de fato. Segundo, a minha relação com a Matemática escolar, que precisaria ser ensinada com paixão (sofrimento/gozo), humildade, respeito, zelo e que deveria estar aberta a tantos questionamentos aos quais eu necessitaria me dedicar. Terceiro, a minha relação com os alunos e alunas, que não se portavam como estudantes de um cursinho concorrido e disputado, mas como bons amigos uns dos outros e também meus. Lembro-me que todos os dias em que eu descia do ônibus, por volta das 19:15h, estavam eles lá na praça me esperando para caminharmos até o cursinho enquanto eles me atualizavam sobre os últimos acontecimentos da cidade. Como é próprio dos começos, foi bastante desafiador, mas, sobretudo, onde eu pude me firmar na certeza da descoberta do meu 'eu professora'. Relato com muita emoção essa fase, esse lugar, aqueles jovens, muitos dos quais revi, anos depois, na UFV cursando Ciências Biológicas, Agronomia, Engenharias, entre outros, já mais maduros e trilhando belos caminhos.

Após cinco anos de graduação, coleí grau em janeiro de 2009 e, a partir de então, já uma profissional, a natureza das batalhas era outra. Experimentar e experimentar a sala de aula nessas condições foi muito significativo para mim. Eu já havia aprendido muito de tudo o que a formação inicial poderia me oferecer bem como a partir da minha inserção no cursinho como acima mencionei de modo que, a partir desse momento, eu deveria me mover e quem sabe, remover, para alimentar constantemente minhas aprendizagens e formação. Antes da colação de grau, ao fim de 2008, prestei a seleção para ingressar no Mestrado em Educação da UFV, com um projeto que propunha uma investigação com a temática da Avaliação da Aprendizagem, mas não obtive êxito, alcançando o primeiro lugar como excedente. Certa do que queria, em 2009 cursei duas disciplinas que compunham a grade do Programa de Pós-

Graduação em Educação – PPGE/UFV – como estudante não-vinculada e, ao fim desse ano concorri novamente a uma vaga no curso de mestrado do respectivo programa, com um projeto que discutia, entre outros aspectos, a concepção de professores universitários sobre avaliação da aprendizagem em Matemática, e fui aprovada.

Desse estudo ficaram algumas marcas em mim, enquanto professora e enquanto professora de Matemática, das quais destaco: o conflito de uma prática avaliativa contraditória, diante da urgência de que um processo avaliativo aconteça permanentemente de modo formativo e da impotência de transpor práticas avaliativas tão pontuais quanto habituais; a angústia de professores universitários quando relatam acerca da sobrecarga de trabalho que os assola somada à superlotação das salas de aula que, juntos, comprometem a qualidade do ensino, da relação professor-aluno bem como impossibilita uma prática avaliativa formativa e mais significativa para o estudante; o anseio por me colocar em posição de escuta diante dos estudantes, para compreender a maneira como vivenciam o processo educativo em torno da Matemática, disciplina que desperta paixões e aversões.

Voltando ao início de 2009, já graduada, permaneci em Viçosa trabalhando em mais quatro cursinhos pré-vestibulares, além daquele que eu já comentei. Esse foi um tempo de muito aprendizado, pois além de trabalhar com todo o conteúdo básico da Matemática escolar em diversos cursinhos preparatórios, eu lidava com alunos e alunas cuja faixa etária variava dos 14 aos 45 anos. Para aumentar a minha alegria, havia sido, neste mesmo ano, empregada em uma estimada escola particular de Viçosa, Colégio Nossa Senhora do Carmo, lugar onde almejava exercer a docência desde quando iniciei o curso de graduação, tanto pela tradição da escola quanto pelo apreço que lhe tinha.

Assim, nesse ano tive de sair dos empregos em que estava antes para ficar apenas na escola e me dedicar ao mestrado. Foi realmente enorme meu entusiasmo por ter conseguido a vaga no colégio, que seria minha primeira experiência em uma escola, e com carteira assinada! Nos cinco lugares onde ministrei aulas em 2008 e 2009 (todos cursinhos preparatórios para o vestibular ou para o COLUNI) eu recebia por aula e, dessa forma, não possuía vínculo empregatício ou não era ‘registrada’ pelos estabelecimentos contratantes. É inegável que representaram ricas experiências do ponto de vista da aprendizagem da docência, apesar do descaso com a figura docente, sobretudo no ano de 2009 quando já portava o diploma de Licenciada em Matemática. No colégio Carmo, embora com salário um pouco inferior ao montante que eu

acumulava nos cinco cursinhos, eu me sentia mais segura, valorizada e profissionalmente situada.

No primeiro ano no curso de mestrado, 2010, concluí o restante das disciplinas e me debrucei em uma vasta revisão de literatura, na reescrita do projeto de pesquisa e em minha proposta de estudo que era, em linhas gerais, investigar as concepções de professores de Matemática do Ensino Superior acerca da avaliação de disciplinas e das práticas de avaliação da aprendizagem, concomitante às dez aulas semanais que me foram atribuídas na nova escola. Foi em meados desse mesmo ano que houve um concurso para professor efetivo de Matemática para o Colégio de Aplicação Da Universidade Federal De Viçosa - CApCOLUNI/UFV. Conto.

Diante de tantos concorrentes tão ou mais preparados do que eu, não poderia imaginar que aquela vaga seria minha. Éramos pouco mais de trinta, e eu estava ali, concorrendo de forma desigual por um lado, pois alguns eram mestres, doutores, muito experientes, e eu, apenas graduada, dois anos de docência, à época mestranda em Educação na UFV. Por outro lado, nos quesitos identidade, confiança e determinação, o páreo foi duro. O tema sorteado para o prova escrita foi Trigonometria e deveríamos dissertar sobre ele no prazo de duas horas, o que realizei com calma e segurança, pois possuía alguma afinidade. Então, ocupei o segundo lugar nessa etapa.

Ansiosa para o tema da prova didática, tive a boa surpresa de ter sido Geometria Analítica e preparei a aula cautelosamente, embora não estivesse me sentindo tão bem naquele dia, recordo-me. Após o sorteio da ordem, a minha aula seria a primeira do turno da tarde. No dia seguinte, chegada a hora, estava eu, às 13:20h já posicionada em frente à sala, para a aula das 14h. Respira fundo, uma, duas, quatro, oito, dezesseis vezes! Como é difícil ser avaliado, não? Sentia-me razoavelmente segura, porque a sala de aula, embora com o pouco tempo de docência, já era um dos meus melhores lugares de encontro comigo mesma, embora nesse caso, ela estivesse em uma composição bem menos calorosa do que quando cheia de alunos. Até que, a banca, formada por uma professora do COLUNI e dois professores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), chega ao local da prova. Após uns instantes, um deles, com um sorriso modesto me chamou para a aula. Entrei.

Era fato que eu estava ali, concorrente, sob o julgo de um quadro, um giz, uma folha frente e verso e uma banca. Mas, para além dessa condição, eu precisava me sentir 'professora' prestes a introduzir 'Distância entre dois pontos' para uma turma

imaginária de 40 alunos dos quais apenas três eram reais e interagem através de silêncios e sutilezas nas expressões faciais que me ofereciam. O meu nervosismo durou os primeiros dois minutos da aula. Ao longo dos 51 minutos, deu tudo certo. Alcancei o primeiro lugar na prova didática, o que me trouxe muita alegria! Porém... último lugar na prova de títulos! Será que vai dar certo? Ufa! Por décimos, fui aprovada! E, no fevereiro próximo e, por cinco anos consecutivos, assumi quatro turmas de primeira série do ensino médio dessa escola pública, até sair de licença para a realização dessa experiência do doutorado.

No primeiro dia de aula, eu me lembro tanto do frio na barriga quanto de perguntar a uma colega de área como deveria fazer para iniciar os trabalhos, se havia algum material que me serviria de referência, dicas preciosas para iniciar com os alunos do COLUNI, afinal de contas eu estava naturalmente ansiosa e um tanto insegura. Ela disse apenas para que eu fizesse tudo do meu jeito e da melhor maneira que eu pudesse.

— Não, você não entendeu, tenho apenas dois anos de docência²⁴, prefiro seguir suas orientações. Pode dizer, estou a postos.

Era o meu início na caminhada docente. Minha pouca experiência até o momento, nos cursinhos e no colégio Carmo, embora fundamentais para o meu desenvolvimento profissional, era apenas um despertar. E, sem pretender retirar a importância dos demais espaços onde pude trabalhar, mesmo porque como já relatei foram experiências ímpares, lecionar no COLUNI tinha outro impacto em mim devido à enorme fama da escola na comunidade ufeviana e na região, bem como a nível nacional: era a tal ‘melhor escola pública do Brasil’. Entendo que eu poderia tomar sim as rédeas da situação e, com a bagagem formativa que possuía tratar de a enlarguecer e construir a minha identidade docente naquele espaço singular. Porém, compreendo também que esse fato não significa que eu deveria me isolar dos demais colegas de profissão e conduzir a minha prática desvinculada das aprendizagens que deles pudesse ter²⁵.

Os receios foram muitos. Errar. Errar muito. Não dar conta do ‘nível’ de exigência dos estudantes. Não ser aceita por eles. Não corresponder às expectativas dos demais professores de Matemática da escola. E por aí vai. Entretanto, mesmo sem esse apoio inicial que me desse pistas do ‘melhor’ caminho a seguir, do caminho ideal que deveria ser seguido naquele espaço, em virtude das condições de trabalho que me foram

²⁴ Formei-me professora de Matemática, pela UFV, em janeiro de 2009, aos 23 anos.

²⁵ PAPI & MARTINS (2010).

oferecidas, da excelente estrutura do colégio, das relações interpessoais e profissionais estabelecidas entre os colegas professores, deparei-me com uma autoconfiança para desenvolver a minha prática docente no COLUNI, equilibrando doses de autonomia com pitadas de criatividade e humildade para recorrer aos colegas mais experientes quando surgisse alguma dúvida ou dificuldade. Assim, apesar de não haver um roteiro ou um caminho pronto, acertado, eu caminhei. Errei, refiz, acertei, aprimorei, antecipei, surpreendi, fui surpreendida, aprendi, apreendi, compartilhei, cresci, cresci, cresci. Eu fui ‘convidada’ a me refazer professora naquele novo espaço! Não poderia ter sido melhor resposta, hoje penso! Nunca antes a minha autonomia foi tão desafiada e alimentada e pude, a partir de então, construir junto aos estudantes e aos colegas professores e técnicos administrativos, a minha identidade docente no COLUNI.

Reconheço em tom de gratidão, que as condições iniciais do meu exercício da docência no COLUNI foram, embora desafiadoras, bastante favoráveis para uma construção da minha identidade como professora naquele espaço. A começar pelo local de trabalho que me oferecia um gabinete com mesa, computador, armário e livros para estudo, local onde preparava as aulas, provas, corrigia, atendia os estudantes, e estudava, muito e sempre. Além disso, a relação com os colegas de área era tranquila, de maneira que o clima no local de trabalho eventualmente era tenso ou conflituoso. Reconheço, portanto, que ali tive as mínimas condições necessárias de me desenvolver enquanto professora, porque tive um espaço digno, compartilhado e formativo para despontar na profissão.

Foi um começo repleto de expectativas e anseios, desafios e conquistas de espaços, dentro e fora das pessoas, onde pude deixar marcas da minha prática e de mim mesma. Não era a minha primeira experiência em sala de aula, mas alguma dose de tensão por estar professora ali e por iniciar os trabalhos com aqueles estudantes, foi inevitável. Início dos trabalhos! Deparei-me com contradições no que se referia à professora que gostaria de ser e aquela que eu poderia ser, naquele momento. No auge da escrita de uma dissertação que sinalizava a importância de uma prática avaliativa formativa, estaria eu, submetendo os meus alunos e alunas a que forma de avaliação? Os conhecimentos que até ali eu havia acumulado eram “colocados em xeque”²⁶ diante de

²⁶ PAPI & MARTINS, 2010, p. 44

uma prática inicial insegura, contraditória, ao mesmo tempo em que era a única que eu poderia ter. E, ano após ano, reconhecia-me mais professora, apropriando-me dos sentidos de uma docência exigente e comprometida. O COLUNI representou e representa uma guinada sem precedentes em minha vida profissional, visto que renova e avança meus percursos profissional, acadêmico, cultural, emocional, social e, também, como não poderia deixar de ser, pessoal. Ali me vi, me vejo, reencontro-me, resgato-me e me refaço. O COLUNI em mim, não é apenas um local de trabalho, é uma *experiência*.

Trabalhando em regime de dedicação exclusiva, fiz durante esse tempo (2011 a 2015), junto aos jovens, muito ensino, pesquisa, extensão e cultura. São eles a minha força motriz. Meus alunos/alunas, minhas emoções, meu trabalho; há aí um tripé indissociável. Sem dúvidas, nestes primeiros cinco anos no COLUNI, foi se construindo/transformando/consolidando minha identidade enquanto professora, à qual se agrega muito do que sou como ser humano e como cidadã do mundo.

Por ser admiradora das artes, particularmente da poesia e da música, e por acreditar em seu potencial reavivador, sobretudo com os jovens, realizei no COLUNI do ano de 2012 a 2014 um projeto cultural chamado ‘Compondo o Palco’. Nesse, formávamos uma espécie de grupo artístico, cujos ‘músicos’, bailarinos e poetas éramos nós, alunos e alunas (de todas as séries), professores e alguns convidados. Ensaivamos durante o ano e apresentávamos para a comunidade viçosense. Os ingressos eram alimentos que em seguida seriam doados para uma instituição que atendia crianças inscritas em precário contexto sócio-econômico da cidade.

Ao rememorar esses momentos de arte e cultura na escola, ocorreu-me que à época do último evento eu solicitei a alguns participantes que fizessem um breve relato da experiência com o projeto. E, então, fui ao *facebook* e resgatei esse momento. Compartilho com você um breve excerto de um estudante da primeira série (à época) e que participou ativamente do “Compondo o Palco III – COLUNI em vozes”, e que me foi bastante significativo.

“Poderia dizer que depois desse projeto, o palco se tornou um amigo que possibilita toda a expressividade e dom. Senti-lo na pele foi algo que trouxe vida para os componentes, enquanto sentir um ao outro (em especial ao coral) trouxe amor nos nossos corações”²⁷.

²⁷ Depoimento de um estudante que participou do último evento, no ano de 2014.

Foto 1: registros do “Compondo o Palco III – COLUNI em vozes”



Fonte: Daniel Heringer²⁸

É um relato que ultrapassa a dimensão escolar, e revela o quão formativas são as artes e as experiências que ela proporciona, tanto no âmbito coletivo, quanto individual. A arte como prática cultural, social e afetiva. Naqueles momentos de ensaios, de apresentações e de doação, via-me professora, amiga, parceira, arranjadora, motivadora, cidadã, aprendiz, pequena, emocionada, mãe; envolta em uma experiência sócio-cultural-educativa formativa sem igual, sobretudo para mim.

A bem da verdade, seja em que disciplina for, o único verdadeiramente importante é tentar ser ‘professor de humanidade’, como diria uma querida colega de profissão, e é sobre as bases dessa prática que tento (des)(re)construir a minha identidade profissional. Essa foi apenas uma das experiências formativas que, em parceria com os estudantes e os colegas pude vivenciar para além dos limites da sala de aula do “melhor colégio do mundo”.

4. Belo Prisma

O prédio do COLUNI consiste em uma construção diferenciada que se apropria de elementos e figuras geométricas para compor sua arquitetura, digamos, pós-moderna.

²⁸ Ex-aluno do COLUNI. Ele fotografou o evento, no ano de 2014.

Logo na entrada do colégio você já se depara com quatro pilastras revestidas de pastilhas azuis que sustentam um telhado geometricamente construído, acima do qual se avista um prisma quadrangular cuja base se divide em oito triângulos isósceles, a princípio, a partir de uma visão grosseira.

Foto 2: Fachada do COLUNI



Fonte: página do CApCOLUNI/UFV

A propósito, que arquitetura sugestiva, não? Há quem defenda que “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras”, de modo que “o espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa”³⁰. De fato o prisma possui uma forte simbologia para os estudantes do colégio. Diga-se de passagem, ‘O Prisma’ é o nome do jornal do grêmio estudantil da escola, que neste último novembro completou sua oitava edição, cuja abordagem compreende desde assuntos relacionados à comunidade interna a temas de relevância sócio-político debatidos nacional e internacionalmente e, também, é um espaço para sugestões culturais e manifestações artísticas como poesias e crônicas. Para além disso, compete ao imaginário individual e coletivo a representatividade da estrutura física do colégio, tendo em vista que “o traço geométrico, os sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora (...) tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação”³¹. Compreendo que, em si mesma, a arquitetura escolar representa um discurso a partir do qual um sistema de ideias e valores é sugerido e, em maior ou menor grau, absorvido pelas pessoas que compartilham o aquele espaço, estabelecendo-se a partir de então as posições sociais ocupadas por cada um nas relações de poder.

Adentrando o portão da entrada, de vidro, e subindo alguns poucos degraus, avista-se o anfiteatro da escola, palco onde ocorrem apresentações culturais e artísticas

³⁰ DAYRELL, 2007, p.147.

³¹ FRAGO & ESCOLANO, 1998, p. 34.

dos estudantes, professores, convidados, amigos, etc, como também é lugar de reivindicações, debates, premiações e encontros, muitos encontros.

Foto 3: anfiteatro do COLUNI



Fonte: página do facebook do COLUNI

Foto 4: apresentação teatral dos alunos



Fonte: página do facebook do COLUNI

Foto 5: apresentação musical dos alunos



Fonte: página do facebook do COLUNI

Acima, há dois corredores que dão acesso tanto às salas de aula quanto aos gabinetes dos professores. No primeiro piso há também salas de aula e laboratórios. As paredes que circundam a escola são vazadas, o que em dias frios proporciona um frescor

desmedido. Livia³² que o diga: *Eu acordava 6h da manhã no COLUNI, então eu acordava às 6h e chegava na escola 6:50h, 6:40h, 7h as vezes em maio, com as paredes furadas, um frio horrível, aulas 7h da manhã da Matemática.* A propósito, há quem verse que:

Pelas paredes furadas
 Entram sonhos
 Entram temporais
 Entram sorrisos.
 Naquelas paredes furadas
 Formam-se identidades
 Fazem-se amizades
 Vive-se a liberdade
 Ah, aquelas paredes furadas
 Paredes inacabadas
 Paredes solitárias
 Paredes do meu tempo de inocência
 Nessas paredes passam
 O embrião sonhador
 O veterano lutador
 Passa o sol, a chuva,
 A dor, o amor
 Passa o passado
 O presente
 O futuro
 O incerto
 Lá se vive
 Lá se morre
 Lá se ama
 Lá você simplesmente se descobre³³.

O telhado é de vidro, o que em dias quentes aquece de modo sem igual. Sim, parece que a arquitetura do COLUNI causa alguma indisposição climática no interior da escola, e isso gera incômodo em alguns momentos de temperatura extrema, sobretudo em momentos de aula. Mas como é bonita a estrutura dessa escola, com predomínio de cores fortes, amplo espaços destinados às salas de aula, gabinetes dos professores, área comum, anfiteatro, laboratórios, auditório, banheiros, cantina, salas reservadas à seção de expediente, seção de serviço e controle escolar, direção, coordenação e orientação pedagógicas e ao serviço de psicologia escolar.

³² Daqui a pouco você conhecerá a Livia! E também o Raul e o João Paulo!

³³ “Jeito COLUNI de ser”, poesia de Ana Carolina Cerqueira Chaves, ex-aluna do COLUNI.

Ela funciona a portas abertas. O entra e sai de estudantes é permitido, inclusive entre uma aula e outra. Mas, há regras, como em toda escola, e elas são claras. É obrigatório o mínimo de 75% de presença dos alunos nas aulas de cada disciplina e no somatório final. Em minha experiência como professora nessa escola a ocorrência de ausência nas aulas de Matemática sempre foi baixa, e foram raras as ocasiões em que algum estudante ultrapassou o limite dos 25% no balanço geral da disciplina, isso na primeira série. A esse respeito faço considerações. Não, não sou a ‘super’ professora de Matemática cujos alunos e alunas jamais perderiam uma ‘super’ aula. Não se trata disso, acredito. Atribuo primeiramente ao fato de que os ‘embriões’ já chegam ao colégio ansiosos pelo que virá das aulas de todas as disciplinas e, de um modo um pouco mais acentuado com relação à Matemática dado o pré-anúncio de sua fama, anunciada pelos veteranos, como João Paulo mencionou e você poderá conferir páginas e páginas adiante. Portanto, Matemática? É preciso estudar, estudar e muito!!! Aquilo que vários estudos e pesquisas³⁴ já sinalizam acerca do pouco apreço dos estudantes pela Matemática, levando-se em conta fatores como excessiva abordagem teórica nas aulas, o elevado grau de tensão na realização das provas, a associação direta entre bom desempenho em Matemática e inteligência, o medo e/ou aversão em relação à disciplina, entre outros aspectos, parece ser vivenciado no COLUNI em dose dupla, dada a pressão de pertencer ao “melhor dos colégios” e ter que dar conta de suas exigências. Nessa perspectiva, o que já é ‘tão complicado’ poderá piorar se eu me ausentar às aulas, certo? Esclareço que assumo a postura de que a ausência em quaisquer aulas, independentemente da disciplina, é atitude comprometedora para o êxito de uma formação o mais integral possível. Entretanto, a junção de um comportamento social com o fato de que a Matemática ocupa uma posição de domínio no âmbito educacional, culturalmente construída e imposta como uma disciplina difícil, reservada aos mais dotados de inteligência (!!!), fundamentam o conectivo lógico “se a aula é de Matemática, então não matarei”.

Outra característica é que não há uniforme imposto aos alunos. Ocorre que eles se organizam para fazer a camisa de cada turma, com suas tradicionais cores. Assim, ficam marcados pela identidade da turma. Explico. Cada série é composta por quatro turmas: A, B, C, e D, reconhecidas pelas cores azul, vermelho, amarelo e rosa,

³⁴ FRAGOSO (2001), ATTIE & MOURA (2018).

respectivamente. Também por tradição, no início de cada ano letivo é realizada uma gincana com formato de competição entre as turmas, formada, portanto, por quatro equipes: equipe azul, composta por todas as turmas A das três séries, equipe vermelha turmas B, equipe amarela turmas C e equipe rosa, turmas D.

Foto 6: Gincana de confraternização -
Turmas no anfiteatro



Fonte: página do facebook do COLUNI:

A gincana inspirou-se para ser um momento de acolhida aos estudantes ingressantes, com o compromisso social de arrecadação de alimentos e artigos para doação a instituições que assistem pessoas em vulnerabilidade socioeconômica. Os seus impactos na formação discente são sinalizados pela narrativa da Lívia, que destacou a importância de uma relação mais próxima entre professores e alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Você verá.

Os professores são admitidos via concurso público, como já mencionei, tanto os efetivos quanto os substitutos. No primeiro caso, todos são professores com dedicação exclusiva pertencentes à Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), trabalham em um regime de quarenta horas semanais e, como são incentivados a se capacitar e se especializar, a maioria possui doutorado em sua área de atuação ou em áreas afins. Os docentes do COLUNI realizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto pelo regimento da UFV, além de cumprir com as atividades de cunho burocrático como coordenações de área e/ou comissões, direção escolar, cargo administrativo na UFV, etc. Ademais, todos devem dispor horários no contraturno para atendimentos das dúvidas e questionamentos dos estudantes, o que, a meu ver, favorece exponencialmente para a melhor fluidez da via de mão dupla do processo de ensino e aprendizagem. Os atendimentos funcionam da seguinte maneira: os professores de todas as áreas disponibilizam um mínimo de quatro horas semanais

para atender individualmente os estudantes em seus gabinetes para que possam esclarecer suas dúvidas quanto a algum conteúdo abordado em sala de aula, ou algum exercício do livro, das listas de tarefas disponibilizadas, como também dúvidas relativas ao conteúdo e que seja fora da rotina escolar. Os estudantes formam uma fila em frente às salas dos professores e aguardam a sua vez. Em alguns casos, especialmente na primeira série, as filas nas portas dos gabinetes dos docentes são extensas, sobretudo na Matemática e em véspera de semana de provas. Lembro-me que alguns estudantes eram assíduos aos atendimentos no decorrer dos bimestres, enquanto que outros só compareciam quando estavam no período de avaliações. Havia dias em que o corredor ficava tão lotado que eu sugeria a eles que entrassem em trio ou quarteto para tirar as dúvidas, caso fossem discutir dúvidas semelhantes. Algumas vezes o horário de atendimento tinha que se estender para que eu pudesse receber a todos, ou mesmo remarcado em horário extra para que todos conseguissem expressar suas dúvidas. Nas demais séries esse cenário é menos intenso. A partir das reuniões de conselho de classe que são realizadas bimestralmente, percebo – a partir de mim – que os professores da escola consideram, de modo geral, a presença do estudante aos momentos de atendimento de extrema importância para que ele compartilhe as suas dúvidas, melhore a sua relação com o conteúdo e alcance a autoconfiança necessária em sua prática de estudo. Falarei um pouco agora sobre a chegada dos alunos e alunas ao colégio.

O ingresso dos estudantes se dá através de exame de seleção que oferta cento e cinquenta vagas por ano. Em sua maioria os estudantes, cuja faixa etária gira em torno dos quinze anos, têm origem em cidades vizinhas à Viçosa ou região, moram em repúblicas com outros estudantes do COLUNI e/ou da graduação, ou moram sozinhos, em muitíssimos caso, longe das famílias. Há também os que vêm de outros estados do país como Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. São adolescentes de todas as classes sociais, etnias, gêneros, tamanhos, larguras, estilos, repertórios, interesses, habilidades, afinidades, potencialidades, possíveis. E é no entrelaço dessa multiplicidade de universos que se constroem as histórias individuais e coletivas desses jovens. Neles, ainda hoje encontramos, Joana³⁵, o “óbvio e o improvável. Encontramos histórias de continuidade e histórias de transformação. Encontramos grandes sucessos e algumas desistências. Encontramos aqueles que, mesmo percorrendo um caminho incompleto,

³⁵ Joana D’arc Germano Hollerbach é autora da Tese “O colégio universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para a universidade e garantir a qualidade”, e na referida citação ela faz menção aos ex-alunos/alunas do COLUNI das primeiras turmas.

venceram com louvor. E encontramos outros que, cumprindo toda a cartilha, não quiseram seguir a trajetória definida pela história. Mudaram o curso do rio”³⁶.

A expectativa de ingresso no COLUNI é tão expressiva que há casos, não eventuais, de alunos que após concluírem a primeira série e até mesmo a segunda série do ensino médio em outras escolas, prestam o exame de seleção e retornam à primeira série, já com dezesseis ou dezessete anos. Em conversas informais com muitos deles ao longo desses anos que atuo como professora da escola, ficou nítido o anseio dos estudantes de que no COLUNI alcancem uma base de estudos consistente que os auxilie a serem aprovados nos vestibulares mais concorridos, como é o caso da medicina em universidades públicas. Outro aspecto é que a cada estudante é permitida apenas uma reprovação durante o curso do ensino médio na escola, sob pena de ser ‘jubilado’, ou seja, de perder a vaga.

A tão desejada escola é referência nacional nesse nível de ensino e nos últimos dez anos ocupou as primeiras colocações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre as escolas públicas do país. Com a oferta de ensino médio, pesquisa e extensão aos estudantes, o COLUNI tem, dentre outras, a função específica de propiciar aos estudantes de licenciatura da UFV espaço, ambiente e contextos para que possam experimentar a prática docente, nos estágios supervisionados, como pude vivenciar em minha época de estudante, a propósito. A esse respeito, narro brevemente nas próximas linhas.

Há também, como já mencionei, as semanas de provas que se instauram entre os períodos de aula e provocam algum desconforto nos estudantes, sobretudo aos ingressantes. Nesse período eles fazem duas provas por dia, esporadicamente uma, durante cinco dias. São dispostos em fileiras, alternadamente por série, de modo que alunos de uma mesma série não fiquem lado a lado. Ou seja, em semanas de provas as salas comportam filas de estudantes de primeira, segunda e terceira séries. Parece que um ‘novo jeito’ de fazer prova se impôs aos estudantes e isso que seria apenas um pequeno detalhe ganhou notoriedade na narrativa da jovem Lívia ao rememorar experiências com as práticas avaliativas no colégio.

5. O COLUNI: que fama!

³⁶ HOLLERBACH, 2016, p. 108.

Sobre o COLUNI, sobre um olhar acerca da Matemática lá dentro, deixe-me contar mais um pouco. O primeiro contato do estudante com essa disciplina, no COLUNI, parece acontecer antes mesmo que ele ingresse à escola. A ‘fama’ em torno de todas as disciplinas e de seus respectivos professores ‘rola solta’ entre os estudantes e, não é diferente com a Matemática. Parece que eles já chegam apreensivos para a aprendizagem da Matemática, pois há um discurso, um tanto amedrontador, por parte dos veteranos acerca da disciplina, a começar pela prova de seleção. As desafiadoras questões de Matemática, o terror anunciado pelos veteranos acerca dos professores e do alto nível de cobrança do colégio, não somente com relação à Matemática, num verdadeiro ‘*desserviço*’³⁷ aos então ‘zigotos’, aliados à ampla concorrência do exame de seleção, são aspectos que podem de fato gerar uma considerável tensão nos estudantes. A maioria esmagadora dos estudantes não consegue a aprovação no exame de seleção³⁸ e, em vista desse contexto de pressão e concorrência esses jovens podem, não eventualmente e de modo equivocado, alimentar pensamentos e sentimentos de incapacidade e incompetência, pois a bem da verdade ‘o COLUNI não é mesmo para mim’ ou ‘é uma escola para poucos’. Ao passo que, os aprovados, também sofrem uma cobrança que pode também ser prejudicial: ‘e agora, tenho que dar conta!’ ou ‘não posso decepcionar’. Não são boas essas frases. Nada boas. Pois, compreendo que o compromisso com as demandas escolares não deve existir por obrigação ou pelo cumprimento de regras e alcance de metas, mas em uma perspectiva de desenvolvimento humano, social, emocional, cultural, escolar, dentre outras dimensões fundamentais a uma proveitosa vivência escolar, que assegure tanto a formação no âmbito dos conhecimentos formalizados quanto das aprendizagens sociais, culturais, políticas, afetivas.

Na tese de Joana encontrei dados interessantes acerca dos primeiros exames de seleção do COLUNI. A primeira turma do COLUNI, do ano de 1966, não realizou exame de seleção. A UFV apenas comunicou ao Colégio de Viçosa, considerado uma boa escola, que os estudantes que estivessem no segundo ano científico, poderiam concluir o ensino médio no Colégio Universitário. Nos anos seguintes, a seleção foi feita mediante análise dos históricos escolares dos estudantes, visto que a concorrência

³⁷ Expressão de João Paulo, um dos participantes desta pesquisa, com relação a essa postura dos estudantes diante da Matemática. Veremos, adiante.

³⁸ Por exemplo, nesse ano de 2019, a relação candidato/vaga é de 15,47, de modo que do total de 2.321 estudantes inscritos, apenas 150 alcançarão a desejada vaga.

não superava o número de vagas ofertadas. Esse quadro foi se alterando aos poucos, de modo que em 1975 e em 1976, as relações candidato/vaga foram respectivamente de 1,5 e 2,0. Embora a concorrência ainda fosse baixa, a relevância do exame de seleção era destacada para a manutenção da qualidade e da excelência do colégio, enquanto o número de candidatos por vaga expandia, ano após ano. Ela conta ainda que para muitos pretendentes à vaga no COLUNI naquela época, a prova era motivo de angústia e apreensão e que, embora fosse baixa a concorrência, tinham que se dedicar exaustivamente para a obtenção de êxito no exame. Desde a sua criação, portanto, o COLUNI carrega os exigentes ares da excelência, o que décadas depois, permanece e de modo mais acirrado, dado o elevado número de concorrentes como citei em nota.

É fato que, esses adolescentes que vivenciam o COLUNI, antes e depois do exame de seleção, aprovados ou não, acumulam tensões e grandes emoções a partir da maneira intensa (bem própria dos jovens) como experienciam esse período de suas vidas. Em particular, sobre os ingressantes, poderia fazer inúmeros relatos, narrar páginas e páginas a fio, para compartilhar sob o meu olhar de professora, as agudas experiências que percebo serem protagonizadas por esses garotos e garotas. O pano de fundo, cenário de distintas relações travadas ao longo de um ano letivo, entre carteiras ora enfileiradas ora em círculo, entre um docente, um quadro e um giz, entre slides, livros e régua, entre cores, panos e batiques, entre painéis, maquetes e banners, entre manifestações artísticas, culturais e políticas, entre pés, corpos e vozes que ecoam pelo anfiteatro, entre resultados finais, alegrias e agonias, entre saudosismo, tristezas e euforias, é o COLUNI. Mas, que colégio é esse, palco de ‘todas’ as emoções, tão controverso³⁹, tão cobiçado? Conto um pouco mais.

Parece haver um estranhamento inicial por parte dos embriões não somente com o ensino de Matemática, mas com a filosofia de ensino aprofundado e exigente do colégio. E, em particular, parece também existir uma espécie de atmosfera de tensão, ansiedade e temor em torno da Matemática por parte de alguns estudantes que ingressam, o que, em alguns casos, leva tempo para ser desfeito. O motivo pelo qual esse discurso em torno da Matemática se cristalizou na escola possivelmente se atrela, entre outros, à fama de excelência do COLUNI, há mais de cinco décadas, que se relaciona com um nível elevado de aprofundamento teórico e prático nas disciplinas ministradas, como também à alta aprovação dos estudantes em cursos bastante

³⁹ João que o diga!

concorridos oferecidos pelas grandes universidades públicas do país. Desde a sua concepção, o COLUNI já trazia consigo o teor da excelência e, a justificativa para a sua criação se dava em função de uma boa formação para os ‘futuros graduandos’ da universidade⁴⁰. É de bom tom que eu descreva a você⁴¹ uma síntese dessa história que se atrela à do surgimento da UFV, a fim de que a compreensão sobre o contexto de criação do colégio possa se somar às compreensões das histórias que aqui compartilhamos. Farei isso em parceria com dois colegas professores da UFV, o professor Duarte Barbalho e a professora Joana D’arc Hollerbach. O professor Duarte leciona a disciplina ‘História’ no CAp-COLUNI/UFV e a professora Joana atua no departamento de Educação da universidade - DPE/UFV.

5.1. Rememorando o Colégio de Aplicação da UFV

A existência da UFV se deve à Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), criada no ano de 1922, no governo de Arthur da Silva Bernardes e inaugurada pelo mesmo em 1926. No processo de criação da universidade, Arthur da Silva Bernardes convida um professor norte americano de nome Peter Henry Rolfs, da Universidade da Flórida para ser o diretor da ESAV e, um engenheiro fluminense, Carlos João Bello Lisboa, cuja atribuição era de cuidar dos trabalhos de construção do estabelecimento. O intuito era o de “criar um espírito escolar próprio para a instituição”⁴².

Com vistas à sua expansão e desenvolvimento, em 1948 o governo do Estado a transforma em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), que sem demora adquiriu renome em todo o país. Em seguida, ocorre a sua federalização e a UERMG recebe o nome de Universidade Federal de Viçosa (UFV) no ano de 1969. No decorrer dos anos o corpo docente da UFV torna-se, sobretudo na área agrária, referência acadêmica, científica e intelectual.

Essa instituição comporta, atualmente, sessenta e nove cursos de graduação nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Superior de Tecnologia, distribuídos nos campi situados nas cidades mineiras Viçosa (sede com 47 cursos), Florestal (10 cursos) e Rio Paranaíba (12 cursos). Conta também com quarenta e nove programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, incluindo curso de mestrado e/ou doutorado e

⁴⁰ HOLLERBACH (2016).

⁴¹ A você, leitor/leitora!

⁴² BARBALHO, 2008, p. 46.

mestrado profissional, 45 dos quais concentrados no *campi* Viçosa, dois em Florestal e dois em Rio Paranaíba. Ainda, em Viçosa são oferecidos 10 cursos de pós graduação *lato sensu*. A nível médio, em Florestal há a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal (CEDAF) que oferece seis cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, como também cursos técnicos subsequentes. O *campi* Rio Paranaíba não oferta formação a nível médio e/ou técnico.

Foto 7: UFV *campus* Viçosa



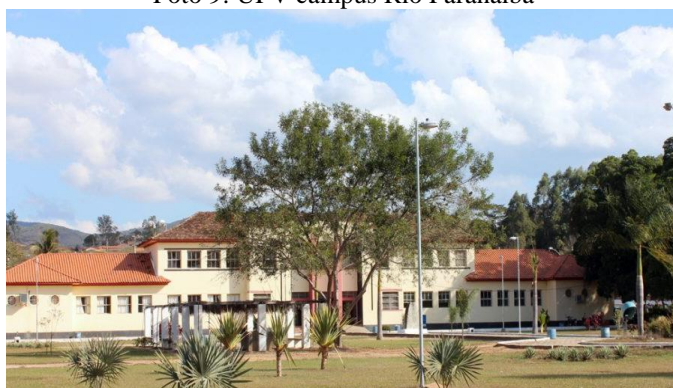
Fonte: site da UFV

Foto 8: UFV *campus* Florestal



Fonte: site da UFV

Foto 9: UFV *campus* Rio Paranaíba



Fonte: site da UFV

Por fim, situado em Viçosa, o Colégio de Aplicação – CApCOLUNI, com a oferta de ensino médio para os estudantes, entre outros fatores tem a função específica de propiciar aos estudantes de licenciatura da UFV local, ambiente e contextos para que possam experienciar a prática docente. A escola, como já mencionei, é referência nacional nesse nível de ensino. No ano de sua criação, em 1965, oferecia apenas a terceira série do ensino médio e, em 1982, teve a oferta expandida para a primeira, segunda e terceira séries. Em 2001 torna-se Colégio de Aplicação. Segue um pouco desse processo.

Antes da vinda do professor Rolfs à Viçosa, os ideais de um ensino de excelência já se faziam valer na instituição e, o foco principal da criação do Colégio Universitário era a formação de uma “nova geração de esavianos”. Aos vinte e seis dias de março do ano de 1965 o conselho Universitário da UERMG, visando dar suporte aos cursos de graduação cria o Colégio Universitário – COLUNI, cuja função seria “preparar uma elite de novos alunos para os cursos de graduação, afinados com a mesma filosofia educacional que remontava à época da criação da ESAV”⁴³. Ainda, percebe-se que desde a primeira turma o colégio já apresentou elevado índice de aprovação no vestibular da UFV e, a partir de então, começou a obter destaque na região.

Até a consolidação do COLUNI dentro da UFV, muitos foram as dificuldades e os entraves enfrentados pelo diretor da época tanto para a criação – tendo em vista que a sua existência não era uma unanimidade – quanto para a permanência do colégio. Por parte de um grupo de docentes e membros da administração, havia resistências quanto às demandas de recursos que seriam dispensados ao funcionamento do colégio, como contratação de professores, técnicos e recursos materiais que deveriam ser destinados, antes, aos cursos de graduação. “A cada ano, as condições de trabalho na Universidade ficavam mais complexas, com o aumento do número de alunos e o envolvimento cada vez maior dos docentes em atividades que não a docência. Daí a resistência dos departamentos em colaborar com o COLUNI”⁴⁴. Somou-se a isso o fato de que o artigo 79 da Lei 4024 (LDB), que autorizava a criação de colégios universitários, foi revogado.

Os esforços para a busca de um razoável funcionamento do colégio e pela sua legitimação foram imensuráveis por parte da direção que, à época, reforçou a sua

⁴³ HOLLERBACH, 2016, p. 50.

⁴⁴ HOLLERBACH, 2016, p. 87.

permanência tendo em vista que, os Colégios Universitários criados anteriormente à tal revogação, respaldados em lei, não poderiam ser extintos. Além desse argumento, veementemente foi empregado aquele que enfatizava o excelente desempenho dos estudantes egressos do COLUNI – em relação aos egressos de outras escolas que obtinham rendimento inferior – no vestibular da UFV, que por sua vez, receberia estudantes de alto nível para os seus cursos superiores. Há até um caso de estudantes egressos do COLUNI que, após serem admitidos nos cursos de graduação, obtiveram alto índice de aprovação em uma ‘tal disciplina’ da Química que possuía altíssimo índice de reprovação na UFV, em detrimento de outros alunos que estavam fazendo a disciplina pela segunda vez e que não alcançavam bom desempenho.

Portanto, muitas foram as barreiras até que se firmasse o colégio universitário, pois além dos escassos recursos materiais, “não contava com espaço próprio dentro da Universidade, nem com professores habilitados, muito menos laboratórios”. De modo que a sua ‘sobrevivência’ se deveu, fortemente, por meio “de uma dedicação hercúlea do seu Diretor para preservá-lo, com o argumento da qualidade de seus alunos”⁴⁵. Ao que leva a entender que a manutenção do colégio tinha relação direta com a perpetuação da excelência da UFV, que, por sua vez, recebia em seus cursos superiores os ‘melhores’ estudantes, egressos do COLUNI.

A expansão da oferta para as três séries do ensino médio ocorreu em 1982 quando o COLUNI passa a funcionar fora do ambiente universitário, em um prédio no centro da cidade de Viçosa. A propósito, o colégio até esse momento só funcionou em instalações improvisadas e provisórias dentro da universidade. Ampliar a oferta e, com ela, o número de vagas foi um feliz acontecimento, extremamente bem recebido pela comunidade da região viçosense. Todavia, a saída do COLUNI de seu berço causou certo incômodo aos responsáveis pela administração da universidade. Além da até então preocupação focada na preparação para o vestibular, nascia uma preocupação com aspectos mais qualitativos que levassem em conta uma formação mais ampla dos estudantes, que os favorecesse no desenvolvimento da autonomia, criticidade e discernimento frente aos contextos sociais, políticos e acadêmicos. Assim, em 1984, elabora-se um projeto para a construção de prédio próprio no campus universitário e, no ano de 1989 ‘o bom filho a casa torna’ e, o COLUNI adquire sede própria no campus da UFV.

⁴⁵ HOLLERBACH, 2016, p. 150.

Depois um longo debate nos anos 90, o COLUNI se torna Colégio de Aplicação em 2001, a fim de que, para além de oferecer aos estudantes uma formação de excelência, pudesse se integrar com os vários departamentos da universidade, sobretudo os que oferecem cursos de licenciatura. Portanto, torna-se um espaço privilegiado para a reflexão da prática escolar ao se constituir um amplo espaço colaborativo para a formação de professores da universidade, em suas diversas áreas do conhecimento.

5.2. A Matemática no COLUNI: o meu olhar de professora

Já contei que fiz estágio no COLUNI. Parte dessa experiência foi sim, apavorante!!! Imagina, estava eu, estagiária, no “melhor colégio do mundo” diante dos “melhores alunos e alunas do mundo”, ensinando-lhes um conteúdo matemático, torcendo para não ser comprimida por perguntas por demais complexas e desconcertantes. Que bandeirão imponente...assustador!!!

Foto: 10: Bandeirão do COLUNI



Fonte: página do facebook do COLUNI

A ressonância da excelência, nesse caso, ecoava como um inibidor, um alerta para quem se atrevesse a pisar nas salas do COLUNI. Mas, na regência por mim ministrada, recordo-me que tudo ocorreu tranquilamente, os estudantes foram, naquele momento e, são, inclusive, bem receptivos com os estagiários, como já disse. Passei algum sufoco, claro que sim! Entretanto, tive apoio da professora experiente que supervisionava a minha aula, então tudo fluiu bem.

No período de 2011 a 2015, já como professora do colégio, recebi em média oito estagiários por ano. O início do estágio com frequência era marcado por muita insegurança e tensão por parte dos graduandos, que temiam ser testados pelos

estudantes e não conseguir se sair bem – sentimentos e sensações que não me eram estranhos. Porém, na medida em que as atividades de estágio transcorriam (observação de aulas, atendimento aos estudantes, regências) e as demandas eram supridas, os estudantes de licenciatura em Matemática beiravam a unanimidade em afirmar o quão importante havia sido aquela experiência, enquanto futuros professores e professoras, tanto do ponto de vista da aprendizagem da docência quanto do conteúdo matemático e, isso demonstra que o estágio de fato pode contribuir para dar aos licenciandos e licenciandas mais segurança com relação à sua prática. A tal excelência traduzida em um trabalho comprometido com a formação de estudantes e de futuros professores, soava bem mais harmônica. Percebo a oportunidade do estágio supervisionado como um importante momento da formação que viabiliza experiências potencializadoras da aprendizagem da docência, fundamentalmente oportuno para a descoberta e o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, reflexões, habilidades, estratégias e possibilidades “com base nas observações e práticas de como é o ensino e como é ensinar, essenciais à construção da identidade profissional”⁴⁶.

Enquanto professora, as experiências que tive com os estudantes do COLUNI, especificamente relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e avaliação da Matemática sempre foram motivo de entusiasmo, buscas, aprendizado e ao mesmo tempo, inquietude, pausas e reflexões. Uma prática pra lá de desafiadora. O elevado nível de interesse nas aulas, a busca pelo conhecimento e o desejo da troca, bem como os grandes embates e dificuldades enfrentados, por parte dos estudantes frente à Matemática, sempre me motivaram a aprimorar a minha imperfeita e inquieta prática docente.

Trabalhando sempre com alunos e alunas da primeira série, percebia que alguns se adaptavam ao novo ritmo e nível de atividades com certa fluidez e autonomia, e seguiam pelas demais séries nesse mesmo tom. Percebia também que outra parcela dos ingressantes sofria uma espécie de choque, ao menos em algum momento, com o ensino da Matemática ofertado: “o nível é muito alto”, “em minha antiga escola eu só ‘tirava’ nota boa”, “minha primeira nota vermelha”, “eu era o mais inteligente da minha sala, agora não”, “eu sabia a matéria, mas na hora da prova fiquei muito nervoso”, “antes eu só estudava na hora da prova, agora...”, “eu não vou conseguir”, entre outras expressões

⁴⁶ ZIMMER, 2017, p.192.

que ecoam nos ares de minhas memórias. Parecia haver ali algum conflito de identidade estudantil. Será? Ocorre uma antecipação do ‘choque’ que os estudantes sofrem normalmente no início dos cursos de graduação para o início do ensino médio no COLUNI. A propósito Lívia em sua narrativa deixa claro isso, como veremos adiante.

Esses anos de convívio cotidiano com tantos estudantes nesse contexto específico, propiciou-me, enquanto professora e professora de Matemática, experienciar inúmeras situações de conflito e angústia dos alunos consigo mesmos, comigo e com seus colegas, seja pela dificuldade de se adaptar à proposta de ensino de Matemática que era oferecida, seja pelo receio de que o sonho de ingressar no colégio se tornasse um pesadelo por causa da Matemática, seja ainda pelo fato de que alguns colegas caminhavam sem maiores ‘tropeços’ enquanto outros pareciam não conseguir dar passos na aprendizagem de Matemática, ou ainda pela saudade de casa, da família, dos pais, irmãos, pelas dificuldades de relacionamentos na nova moradia em república, entre tantas outras. Afinal de contas, “os educandos se revelam nas escolas como sujeitos totais e exigem que demos conta dessa totalidade”⁴⁷.

Tudo isso exposto ao meu humano olhar docente me motivou a uma busca por ampliar as vozes desses estudantes, os que obtiveram sucesso na escola e os que nem tanto, os que se adaptaram facilmente e os que demoraram, os que concluíram o ensino médio na escola, os que desistiram ou foram jubilados, no que se refere aos caminhos que trilharam até chegarem ao COLUNI e, a partir dali, como prosseguiram, sobretudo sob a lente da educação Matemática que vivenciaram.

Assim, em meio a tantas interrogações que me ocorrem como pessoa, educadora, professora de Matemática e pesquisadora, tais como ‘quais são as crenças que os estudantes possuem acerca da Matemática e de si mesmos com relação a essa disciplina?’, ‘Que concepções possuem sobre o processo avaliativo que vivenciaram?’, ‘De que maneira se relacionam com a Matemática?’ ou por último, ‘porque será tão importante questionar isso tudo?’, importa-me *compreender* e *acolher* a essa, caro ex-aluno/aluna⁴⁸: que marcas você traz da educação Matemática que recebeu ao longo de sua trajetória escolar? Marcas do ensino, da aprendizagem, do modo como foi avaliado, das relações sociais que foram estabelecidas entre você e professores, colegas, pais, diretores, supervisores, dos sentimentos que lhe foram despertados, dos desafios que

⁴⁷ ARROYO, 2011, p. 224.

⁴⁸ Estou falando com você, ex-aluno/aluna do COLUNI!

foram superados, da paixão ou do desgosto pela Matemática que foram alimentados, etc. *Compreender* – porque acredito residir nessa ação o cerne do entendimento desses impactos e a chance de encerrá-los em minhas próprias experiências. Ademais, o meu propósito de compreensão das narrativas desses jovens vai ao encontro de uma responsividade ativa⁴⁹ na medida em que me disponho a dialogar não somente com os textos propriamente ditos, mas também com os seus destinatários, atenta à comunicabilidade existente entre o conteúdo, o discurso e narração da história, e assim, à dimensão polifônica e polissêmica da linguagem. *Acolher* - já que, uma vez que hospedo as histórias de outrem tenho a oportunidade ímpar de nelas me inserir e vivenciar um enredo que antes me era inexistente ou que considerava pouco importante e, assim, ressignificá-lo. Assim, acredito ser possível ousar ampliar e refinar o olhar sobre os possíveis impactos que um processo de Educação Matemática pode ter na trajetória formativa de estudantes.

Trazer, portanto, a voz de cada um desses jovens, movida a tantos desejos, sonhos e esperanças, sofrida por caminhos e descaminhos, à centralidade dessa pesquisa, para além de qualquer mérito acadêmico, é – acredito – uma tomada de fôlego para nós, professores, que imersos em nossas tantas demandas em busca de progresso e formação, temos a chance de ser tocados e (trans)formados por eles.

Destarte, no momento presente percebo que para além de qualquer ousadia em ter que responder a esse ou a outro questionamento já que “Metade da arte narrativa está em evitar explicações”⁵⁰, o compromisso desse estudo narrativo é de atentar para o potencial formativo e humano das narrativas e, dar a conhecer as histórias de formação dos estudantes sob a lente da Educação Matemática, a partir da maneira como cada um se percebe e se narra frente às suas experiências. “Reitero tratar-se de um ato político de se colocar à escuta de estudantes e profissionais que, muitas vezes, são silenciados pelas políticas públicas”⁵¹.

Embora a Matemática seja o gatilho dessa tese, pois foi atuando como professora dessa disciplina que cheguei até aqui com muitas reflexões, questionamentos, possibilidades, caminhos e anseios, perceberemos juntos que, esse estudo, ao mesmo tempo em que dialoga com os modos de ensino, aprendizagem e avaliação dessa disciplina, extrapola esses limites com surpreendentes e emocionantes histórias de vida.

⁴⁹ FIORIN (2016).

⁵⁰ BENJAMIN, 1994, p. 203.

⁵¹ NACARATO, 2018, p. 332.

As aprendizagens, a partir das narrativas dos jovens, foram/são surpreendentes e grandiosas.

De mais a mais, ocorre que, no emaranhado de tantas histórias vividas, recordadas e narradas (inclusive as minhas!), para além dos limites da Matemática e das possíveis marcas que ela deixou em alguém, encontro-me em um processo de aprender de pessoas tão humanas e sensíveis, um tanto sobre ser família, ter sonhos, ser professora, ter ousadia, ser poesia, ter paixão, ter a si próprio e, um tanto mais! Tudo acontece ao mesmo tempo. E tudo devido à importante e necessária arte da escuta! “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles”⁵². Como também é escutando que temos a oportunidade de nos perceber sob nova ótica bem como a nossa prática e intenção educativa.

A Matemática tem sido um belo pretexto para dilatar substancialmente a minha percepção sobre os meus processos de desenvolvimento profissional, acadêmico e, sobretudo, humano, no decurso dessa pesquisa. Portanto, honro - sim, honro! - os encontros com cada participante, os contextos que nos acolheram, os sinais que não passaram ilesos a nós, as histórias compartilhadas, os silêncios sentidos, as famílias, a memória viva e fecunda de cada um e, a Educação, que me trouxe até aqui. Sempre a recordar que “Memória lembra dunas de areia, grãos que se movem, transferem-se de uma parte a outra, ganham formas diferentes, levados pelo vento. Um fato hoje pode ser relido de outra forma amanhã. Memória é viva (...). Pensamos hoje com a ajuda de uma parcela pequena do nosso passado.”⁵³

⁵² FREIRE, 2015 p. 111.

⁵³ PAIVA, 2015, p. 117.

6. O que me afeta? O que me toca?

*Os teus ouvidos estão enganados.
E os teus olhos.
E as tuas mãos.
E a tua boca anda mentindo.
Faze silêncio no teu corpo.
E escuta-te.
Há uma verdade silenciosa dentro de ti.
A verdade sem palavras.
Que procuras inutilmente,
Há tanto tempo,
Pelo teu corpo, que enlouqueceu⁵⁴.*

O que compartilho nessas linhas são processos e frutos de uma pesquisa de doutorado voltada para as experiências de ex-alunos/alunas, de um colégio de aplicação, com a Matemática, encabeçada por mim e por minha orientadora, professora Cármen. Contamos com o potencial narrativo desses jovens que, com suas histórias e maneiras de narrar, muito tem a contribuir com as pesquisas em Educação Matemática dedicadas ao ensino, à aprendizagem, à avaliação e à formação de professores dessa disciplina/área. A experiência é, portanto, o catalisador desse estudo. As deles, as minhas, e também as suas quando participa dessa leitura, pois quem escuta ou lê uma história compartilha da companhia do narrador⁵⁵. Antes, durante e depois. Assim, importa-me, sobremaneira, circunscrever o conceito de ‘experiência’ em torno do que acredito serem aproximações de seu significado mais profundo e relevante para essa investigação que, por sua vez, é inspirada pela abordagem de uma Pesquisa Narrativa⁵⁶. A propósito, inauguro-me como uma pesquisadora que narra o próprio processo de investigação, em parceria com outras vozes que darei a conhecer ao longo do texto. Ainda a experimentar a dinâmica de ser e estar mais ou menos narrativa no decurso de construção dessa história.

O termo ‘experiência’, sobretudo na área da Educação, é usado com frequência por professores, estudantes, colegas de profissão, pesquisadores e, algumas vezes, o seu sentido fica restrito ao senso comum que o associa à prática, ao trabalho, por exemplo. Após deleitar-me em parte da obra do filósofo Walter Benjamin, a saber ‘O narrador’ e

⁵⁴ MEIRELES, 2015, p. 35.

⁵⁵ BENJAMIN, 1994.

⁵⁶ CLANDININ & CONNELLY (2011).

‘Experiência e Pobreza’, a minha compreensão acerca desse constructo tende a se refinar.

Narrada por Benjamin, a ‘pobreza de experiências’ circunscreve a pessoa humana em tempos de consumo imediato de informações, lugares, momentos, ideias, pensamentos, opiniões, bens, quiçá pessoas. Assim, cada vez menos nos deixamos tocar, sensibilizar e experienciar. Uma vez imersos no imediatismo dos novos tempos, em que as informações e a formação de opiniões são instantaneamente disseminadas, formuladas e modificadas e, possuem valor tão somente aqui e agora, tornando-se descartáveis a partir do momento em que surgirem outras, pude compreender o quão vazias de experiências estão (estamos (?), estou (?)) as pessoas. Afinal de contas, o tempo urge, ao passo que ‘experienciar’ é verbo que exige demora e disposição para se deixar afetar pelo o que quer que seja e, isso parece ser incompatível com a dinâmica de um mundo capitalista cujos pressupostos revelam-se um tanto quanto alheios aos demorados processos de formação humana. E, nesse ritmo, estabelece-se uma ausência gritante de silêncio e de memória, o que impossibilita a experiência. Mais parece uma aspiração a se libertarem de toda experiência, não por ignorância ou inexperiência, mas pela ânsia de provar tudo, devorar tudo, desde a cultura aos homens, até se sentirem ‘saciados e exaustos’⁵⁷.

Fartadas do exagero do consumo imediato de todo tipo de informação, notícias, pessoas, ideias, exaustos pelas frustradas tentativas de assimilar e racionalizar, sentir prazer e gozo com tudo o que puderem, simultaneamente, por fim, encontram-se pessoas paupérrimas de experiências, pois nada lhes tocou, não pararam para ouvir, olhar, sentir, não se permitiram demorar nos detalhes, tampouco “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, (...) dar-se tempo e espaço”⁵⁸. Sim, Benjamin, se em 1936, você já vislumbrava, hoje, mais do que nunca, parece que “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. Basta olharmos um jornal para percebermos que seu nível está mais baixo que nunca, e que da noite para o dia não somente a imagem do mundo exterior, mas também a do mundo ético sofreram transformações que antes não julgaríamos possíveis. Com a guerra mundial tornou-se manifesto um processo que continua até hoje. No final da guerra, observou-se que os

⁵⁷ BENJAMIN, 1994, p.118.

⁵⁸ LARROSA, 2002, p. 24.

combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável. E o que se difundiu dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca”⁵⁹.

Também nos cenários escolares vislumbramos a impossibilidade cada vez mais atenuante de se fazer alguma experiência, dado o ritmo acelerado (e improfícuo?!) com que as práticas pedagógicas e o cumprimento/esgotamento das ementas curriculares se desenrolam. Tempo? Isso é mercadoria! Portanto, a palavra de ordem é não perder tempo! É consumir! Se possível tudo ao mesmo tempo! É não ficar para trás! E de tanto perseguir, obcecadamente “o curso acelerado do tempo” eu já não tenho mais tempo para nada⁶⁰. Vamos ao ensino de Funções na primeira série do ensino médio no caso do COLUNI. São tantas... Função do Primeiro e Segundo Grau, Função Modular, Função Logarítmica, Funções Trigonométricas (aqui já surgem mais nove tipos: Função Seno, Função Cosseno, Função Tangente, Função Cossecante, Função Secante, Função Cotangente, Função Arco Seno, Função Arco Cosseno, Função Arco Tangente). Quanto à riqueza contida em cada tipo de função, dada a aplicabilidade nas diferentes áreas do conhecimento e em situações cotidianas, que atribuiria mais sentido à aprendizagem desses conteúdos, seria possível explorá-la? Dá tempo? Ou, é mesmo necessária a aprendizagem de todas essas funções? Quem determina se é ou não é? Vejamos, somente aqui listei 14 tipos de Função e, em cada um é possível se explorar uma infinidade de propriedades, características, definições, gráficos, interpretações, aplicações, etc. É muita coisa, somente em Matemática! Por último, questiono-me: cumprir com toda essa ementa, significa que os estudantes a apreenderam significativamente? Será que ficou? Melhor: o que será que ficou? Como professora de Matemática será que eu apresentei uma Matemática com a qual os estudantes pudessem ter legítimas experiências? São reflexões que esse estudo me leva a fazer e, quando me pego, já estou a escrevê-las por essas linhas.

Benjamin anunciava que a todo instante as notícias de todo o mundo chegam até nós, recheadas de explicações (que inclusive, são por vezes falaciosas) e nada instigantes, tampouco surpreendentes e, nada, absolutamente nada disso, está a serviço da narrativa, mas da informação e de seu consumo imediato. Ela, a narrativa, na

⁵⁹ BENJAMIN, 1994, p.19.

⁶⁰ LARROSA (2015).

contramão desse fluxo, não é refém da cronologia em que transcorre, mas transpõe esse tempo e se refaz, desenvolvendo-se com a força das experiências que a movem, transformam e lhe atribuem sentido e textura. Ela é arte, cujo cerne é contar histórias, que por sua vez, é a arte de contá-las de novo, sem que haja explicações para isto ou para aquilo, necessariamente. A informação não perde tempo. A narrativa demanda tempo. A informação se esvai. A narrativa é conservada. A informação necessita ser verificada, para em seguida ser descartada, quando outra mais ‘fresca’ surgir. Assim, torna-se mais instigante, interessante. Ao contrário, “boas histórias atravessam muitas gerações”⁶¹. Quando me deparei, portanto, com cada participante desse estudo, frente a frente e, posicionei-me em permanente escuta, o tanto quanto quiseram e puderam me contar, precisei me esquecer de mim naqueles instantes, enquanto pesquisadora ansiosa pelas histórias que se anunciavam e pelos textos que elas potencialmente gerariam. Precisei me esquecer de mim como quem “fia ou tece enquanto ouve a história”⁶² e, profundamente, deixa-se ser por elas gravada, para só então me permitir delas fazer parte e, nessa tese, a elas narrar e honrar.

Sim, nos caminhos que esse estudo me permite trilhar, até aqui, compartilhei com a Hilda Simone Henriques Coelho, professora e pesquisadora do departamento de Letras da UFV e mãe do coração, as minhas experiências com a Pesquisa Narrativa e com os desafios da narração. Ela, que no pós-doutorado emerge no universo das narrativas, intuiu que ‘narrar é honrar’. E dividiu comigo essa premissa: “narrar e honrar...narrar é honrar”. Honrar as pessoas que contam sobre si, as histórias que ouço e ousou narrar, os personagens que delas participam, coadjuvantes ou não, as experiências que puderam vivenciar. Aí me cabe, cabem meus pais e irmãos, os professores que tive e os que tenho, os alunos e alunas que me marcaram, os ex-alunos/alunas que desse estudo são também autores, as suas histórias, os seus pais, os seus amigos, o que especialmente destacam em suas narrativas. Enfim, tudo o que compõe a trajetória de cada um, inclusive a minha, até aqui, e que me é permitido acessar, é tudo o que eu honro em minha narração, desde a primeira página desse texto. Pois são mesmo engrandecedoras e formativas as experiências que nos constituem. Belíssima, impactante e muito significativa a inspiração da professora Hilda Simone.

⁶¹ RIBETTO & FILÉ, 2017, p. 84.

⁶² BENJAMIN, 1994, p. 205.

Bom, afinal de contas, o que compreendo por ‘experiência’? Se essa pesquisa transcorre em interlocução com ex-alunos/alunas narradores de suas experiências com a Matemática, será que a eles algo os afetou, significativamente? Em caso positivo, então tiveram uma experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. Quisera eu que a Matemática acontecesse efetivamente na vida escolar dos estudantes. Ainda, a experiência evidencia o pensar como decurso, como construção, a partir de nossas vivências afetivas, sociais, políticas, humanas, como uma consequência de ser e estar no mundo.

Tome nota sobre essa ‘experiência’ que apresentamos. É, a meu ver, central para elucidar as aspirações dos caminhos deste estudo. O que acontece ou aconteceu em determinado momento, o que foi dito por ou como agiram os professores, fatos e mais fatos minuciosamente detalhados e explicados não importam senão o que eles acionaram nos alunos e alunas, de que maneira isso os atingiu. Não os fatos, não “isso que passa”, mas “isso que *me* passa”⁶³. Nesse sentido, toda experiência pressupõe sim, um fato, um acontecimento, um ‘isso’ que não está vinculado ao ‘eu’, mas ao outro, é algo exterior a mim, aos meus sentimentos, pensamentos e desejos. O que tento explicitar é que não posso ter uma experiência sem o outro, sem o que me seja exterior e que me provoque a experiência, seja o que for. Nesse sentido, compreendo também que, embora eu possa ter experiências com minhas memórias, lembranças, e com tudo aquilo que, a princípio se situa em minha interioridade, isso antes foi socializado para que eu pudesse absorver e me apropriar; se tenho lembranças, marcas, é porque, antes, houve um acontecimento que de alguma forma ficou registrado em mim de um modo muito próprio a partir das experiências acumuladas e de seus impactos em minha existência⁶⁴. Portanto, compreendo que preciso do outro, que não sou eu, para ter uma experiência.

Também depreendo que a experiência acontece desde que algo exterior a mim ‘me’ passe. E então, a experiência acontece em mim. Eu sou o lugar de minhas experiências, quando permito que algo passe a meus ideais, sentimentos, representações. Assim, ela é única, singular, de cada um, em cada um. Não cabem aqui possíveis pretensões de universalidade ou de objetivação, porque além de ser de alguém a

⁶³ LARROSA, 2011, p. 5.

⁶⁴ DELORY-MOMBERGER (2016).

experiência é viva, de carne e osso, finita, sensível, temporal. É caótica como a própria vida e ainda reafirma a minha, a nossa vontade de viver, porque “se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou sua falta de sentido?”⁶⁵. Assim, viver é experienciar da vida, em relação com as pessoas, com o mundo, com o que penso, falo, calo, sinto, com o que sou e com o que deixo de ser. Isso me fez recordar uma história. Conto.

6.1. Narrando uma experiência

Nas primeiras séries dos anos iniciais, em Sete Lagoas (MG), eu era aquela aluna que realizava as tarefas de casa com afinco e dedicação, e que nunca foi cobrada pelos pais acerca das atividades da escola. Por vezes eu brincava de ser professora, pegava um caderninho, ‘passava’ algumas lições de casa (para que eu mesma fizesse) e em seguida corrigia! E às vezes fazia errado só para que o meu ‘eu professora’ entrasse em cena nos processos de correção e de feedback, tecendo comentários, chamando atenção para os erros, etc. A docência já me era atraente naqueles tempos! Eu adorava brincar de ser professora de mim mesma; tinha um ‘eu’ discente e outro ‘eu’ docente na mesma criança que eu era. Mais uma vez os meus ‘eus’ vindo à tona. A trama de provas, elaboração, correção, preenchimento de diário, quadro e giz a mim me encantavam! Um encantamento em um plano imaginário e uma forte admiração pela profissão, pelas professoras (até então só tinha sido aluna de mulheres). Nesse contexto de brincadeira de criança, creio ter tido, inconscientemente (ou não), minhas primeiras aspirações e inclinações à docência.

No período que compreende o ensino fundamental II e o ensino médio, recorro e reflito situações e professores marcantes que me fizeram transportar e viajar avante no tempo e, me ver, à luz deles. O exemplo de bons professores e professoras acredito ter sido crucial para dar vida à intuição que já nutria enquanto criança, embora sem ter ciência disso. De situações inusitadas a uma intensa admiração pelos meus professores de Matemática, eu concludo o inevitável: serei professora. ‘Mas, Matemática?’⁶⁶ Isso, mãe, professora de Matemática!

⁶⁵ LARROSA, 2015, p. 74.

⁶⁶ Expressão da minha mãe quando soube que prestaria quatro vestibulares para Matemática.

Ao chegar à quinta série do ensino fundamental, atual sexto ano, foi grande a expectativa já que eu teria muitos professores, novas disciplinas e novos colegas, pois havia mudado do antigo “grupo” para um colégio, ambos públicos. Nessa escola, tive um professor de Matemática que se relacionava de maneira amigável com toda a classe, o qual eu admirava tanto pelas suas aulas quanto por sua generosidade enquanto ser humano. Era o Tião⁶⁷. Nesse ponto, a Matemática era para mim uma das disciplinas preferidas, tanto pela afinidade e facilidade para resolução de problemas, quanto pelo bom relacionamento com o professor.

Em uma dada sexta-feira, após a realização de um pequeno teste escrito, Tião, ao fim da aula, chamou-me e me entregou um envelope pardo contendo todos os testes da turma, inclusive o meu, para que eu os trouxesse, na segunda-feira, corrigidos e assinalados com alguma nota. Tudo bem. Oi? Eu jamais poderei⁶⁸ realizar essa tarefa! Ou jamais poderia ter feito isso pelos motivos mais óbvios: não era professora; não sabia como corrigir trinta provas de modo criterioso; eram meus colegas; era minha prova; ah, por favor, eu era uma garotinha de onze anos! Como ele pôde fazer isso?!

Lembrar esse fato me embaraça e me deixa nervosa! Mas algo dentro de mim, talvez a minha precoce veia docente ou o receio de negar algo ao tão estimado professor, fez-me aceitar o desafio, afinal de contas o Tião acreditava que eu estava muito segura do conteúdo do teste que havia acabado de realizar – mas eu não estava tão segura nem tampouco preparada para tal, óbvio! Pois bem, levei todas as provas para casa, não sabia por onde começar, até tinha o gabarito, mas não sabia o que fazer, que atitudes tomar diante de cada teste (ou seria diante de cada colega? Não tinha muito esses limites, claro!), de cada resposta, o que deveria ser considerado, qual nota atribuir, etc. Infelizmente não consigo recordar detalhes da nota, sequer da minha, mas não gabaritei, isso me lembro! Lembro também da reação negativa de alguns colegas ao receberem a ‘nota’ por mim atribuída, eu que mal sabia o que estava fazendo. Que desarranjo! Que desconcerto!

Até hoje desconheço o real motivo que levou o meu professor a ter feito isso, mas me marcou de uma forma singular. Eu já gostava de brincar de ser professora e, então, tive a primeira chance realizar uma de suas atribuições, apesar de não ter tido tanto êxito. A dinâmica do certo ou errado foi por mim experimentada do ponto de vista

⁶⁷ Pseudônimo.

⁶⁸ A minha conjugação verbal denuncia meu deslocar no tempo e me faz viver, de alguma maneira, essa experiência agora, tamanha é a minha aflição em recordá-la!

da professora e, não era de brincadeira (que absurdo!!!), afinal de contas me havia sido confiada uma tarefa que somente um docente poderia realizar. Aliás, a minha memória me trai quanto ao fato de a minha correção ter sido ou não validada. Tomara que não (risos). Anos após, na graduação, fui atrás de alguma disciplina na grade do curso de Pedagogia que me oferecesse suporte no tema Avaliação da Aprendizagem, já que me formaria professora e, prestes a terminar o curso, pouco sabia sobre, como já comentei. Em decorrência desse meu interesse, no mestrado a ‘Avaliação da Aprendizagem’ também foi tema. Não estou dizendo que esses fatos possuem vínculo com a minha, digamos ‘precoce experiência’ como ‘professora avaliadora’. Mas que de alguma forma isso permaneceu em mim, isso é inegável. Uma forte experiência.

6.2. Experiência?

Acredito que a experiência é assim, acontece ‘em mim’ e, então, alinha-se o seu caráter de individualidade uma vez que a experiência é sempre experiência de alguém, é tão única quanto particular e, em nenhuma hipótese deve ser generalizável para um grupo específico de pessoas, possam elas partilhar de uma mesma cultura, ter hábitos similares, defender as mesmas causas. Isso condiz com a postura assumida para este estudo que é de valorizar as singularidades das experiências narradas por cada ex-aluno/aluna com o objetivo de compreendê-las em suas especificidades e de, ao mesmo tempo, enxergar suas plurais potencialidades formativas e de geração de conhecimento. Não pretendo comparar uma história a outra, ou encontrar a todo custo aproximações entre elas. Similaridades podem ocorrer, sim e, a elas, é importante que se dê a devida atenção. Mas o foco é conhecer e dar a conhecer uma história. Depois outra. E depois outra. E outra. Inclusive a minha. E compreender a riqueza de cada uma, o que sinalizam, o que silenciam, o que transpõem, o que superam, o que movem, o que desconstroem, os sentidos que os narradores lhe atribuem e, a partir delas ampliar o olhar acerca de alguma questão.

‘Isso’, portanto, é algo que não sou eu, que é exterior a mim; ‘me’, indica que sou lugar específico afetado pelo ‘isso’. ‘Isso que me passa’. Esse ‘passa’ me dá uma impressão de que é passageiro, ou um caminho, trajetória, percurso. A experiência supõe uma saída de si para outra coisa, para um encontro com algo novo, sendo o sujeito da experiência um “território de passagem”, “como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em

mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida”⁶⁹. Como se fosse uma paixão, no sentido de um padecer.

Com essa aproximação sobre a ‘experiência’, a opção que faço de me aliar aos estudantes através de suas experiências narradas, a partir das suas trajetórias com a Matemática escolar, além de afirmar e estender suas vozes, por vezes silenciadas no campo educacional, justifica-se pelo reconhecimento de seu inestimável valor e grandeza para o avanço nas investigações educacionais. Ao assumir a dimensão da experiência como essencial à atividade biográfica e assim tomá-la como fio condutor da construção desse estudo narrativo, eu assumo também o modo singular – porém, não individual – como cada um se apropria do que vivencia, considerando-se as circunstâncias sociais, culturais, políticas, familiares, escolares, institucionais, profissionais, que permeiam a vida cotidiana⁷⁰. A valorização e o reconhecimento de experiências sobretudo no âmbito educacional são esforços que evitam o desperdício de valiosos conhecimentos⁷¹. De fato são muitas as riquezas a elas (experiências) subjacentes e, como educadora, professora de Matemática e pesquisadora, nego veementemente a inércia frente à riqueza das relações humanas.

Ao encontro dessa perspectiva, compreendo que “experiência se vive”⁷², em escuta, quando em profunda empatia pela pessoa que narra, eu sinto, escuto, penso e questiono, aquilo que, de antemão, não imaginava, não estava em meus planos, mas que eu permito que tome proporção em mim. Assim, em escuta atenta, vivo uma experiência a partir da história que escuto de alguém, ao adotar uma postura de alteridade e me deixar conduzir por veredas que, em hipótese, só despontaram por se considerar a potência narrativa humana. Tudo o que acontece até aqui e daqui em diante é retirado das experiências, tanto as minhas quanto as relatadas pelos jovens e, quem sabe, incorporadas às experiências de quem nos ouve/lê⁷³.

⁶⁹ LARROSA, 2002, p. 8.

⁷⁰ DELORY-MOMBERGER (2016).

⁷¹ ARROYO (2013).

⁷² RIBETTO & FILÉ, 2017, p. 85.

⁷³ BENJAMIN (1994).

7. Narrar é honrar!

*Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?*⁷⁴

Afinada à compreensão sobre a experiência, está a Pesquisa Narrativa, abordagem escolhida para esse estudo. A utilização das narrativas vêm ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas educacionais como é o caso dessa pesquisa em Educação Matemática que construímos, fato esse que vincula-se ao crescente reconhecimento de que possuem, um grande potencial formativo e gerador de conhecimento tanto do ponto de vista da historicidade à que remontam quanto de uma melhor compreensão das práticas pedagógicas e sociais em Educação. E são diversas as possibilidades de estudos que envolvem o emprego das narrativas, seja como prática de formação, objeto ou gênero de pesquisa e, ainda, como Pesquisa Narrativa⁷⁵.

Quanto a essa pesquisa, entendemos que as narrativas tanto são parte da construção de nossos textos quanto dão forma e vigor ao texto narrativo que, dentro dos limites de uma pesquisadora narrativa iniciante que sou, tentamos construir. Isso significa que, não apenas como um modo particular de ‘construção de dados’, a escolha pelo uso de narrativas ultrapassa as dimensões do método e se converte em um modo de pensar, escrever, tecer e constituir esse trabalho e a mim, a princípio, narrativamente.

Como pesquisadora e professora, acredito que a Pesquisa Narrativa é uma maneira de aprofundar o meu, o seu, o nosso entendimento acerca de experiências educacionais. E, também, um modo de dar a conhecer e honrar enredos de histórias que antes, no anonimato, desconheciam a sua força tão reflexiva, transformadora e formativa. Nesse anseio, o vínculo entre a Pesquisa Narrativa e a experiência emergiu e emerge como uma possibilidade de aprofundar a minha compreensão sobre as experiências, tanto a dos estudantes quanto as minhas e conhecer o quão reveladoras e formativas elas são, a todos que nos permitimos afetar por elas. Por um lado, o narrador no processo de narração poderá refletir acerca de sua trajetória de vida, ressignificar compreensões de fatos ocorridos e isso poderá abrir possibilidades de teorização em relação à sua própria experiência. Assim, por meio de um processo de investigação-

⁷⁴ “Poema em linha reta”, de Fernando Pessoa.

⁷⁵ NACARATO, PASSOS & SILVA (2014)

formação de si mesmo⁷⁶, a pessoa que narra pode ampliar o seu olhar sobre a sua própria história e, assim, enlargar a sua formação. E, na perspectiva do pesquisador os benefícios da narrativa também se revelam fortemente, pois, enquanto ele escuta e realiza leituras das narrativas do outro, poderá permanentemente questionar e reavaliar os seus percursos de desenvolvimento pessoal e profissional. A narrativa é poderosa, e consegue retirar a todos da inicial posição de inércia diante das próprias trajetórias de vida em suas várias dimensões.

Concomitante a esse movimento de compreensão da experiência, há o de “composição de sentidos da experiência”, que nos ajuda a entender que, ao escolher a perspectiva narrativa de pesquisa, mais importa o modo como os participantes do estudo foram afetados pelo acontecido do que o fato em si. Existe aí um movimento ascendente da lente de observação: dos fatos para suas implicações. Nos ares de um estudo que se porta narrativamente, não se pode esquecer que “Tudo o que foi vivido submerge na noite. E é aí, na noite, onde se inscrevem os afetos, as marcas sensíveis do que aconteceu. Por isso, o que permanece não é o que aconteceu e sim o que deixou, na noite, de afetos e efeitos. (...) Por isso o único que podemos fazer é tratar de reconhecer e decifrar esses afetos misteriosos, essas afeições, o único que permanece”⁷⁷. Muito bonito, sensível e profundo isso. Além de indicar uma estratégia poderosa de reconhecimento e construção de conhecimentos.

Quando, portanto, enveredo-me a pesquisar as experiências de estudantes com a Matemática, a partir de uma abordagem narrativa de pesquisa, não me interessam fatos e mais fatos isoladamente, mas a maneira como os ex-alunos/alunas os ressignificam naquele momento, naquele lugar e com o que podem oferecer. A narrativa é temporal, é hoje, é agora. É nesse espaço, nesse lugar, naquele encontro que tivemos a nós. E acontece na teia social que nos circunda. Afinal de contas,

Quem explica o cantor?
Quem entende essa voz
sem as vozes que ele traz do interior?⁷⁸

Pois bem, à narrativa pouco interessa o “puro em si” daquilo que se narra, como se fosse uma informação ou mesmo um relatório. “Ela mergulha a coisa na vida do

⁷⁶ SOUZA (2012).

⁷⁷ LARROSA, 2006, p. 193.

⁷⁸ Trecho da música ‘A feminina voz do cantor’, de Milton Nascimento.

narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”⁷⁹. Ao compreender, deste modo, as histórias narradas não como uma sucessão de fatos, mas como parcela viva da biografia do narrador, esse lhe atribui sentido e a transforma em experiência, em conhecimento⁸⁰.

Há, sem dúvidas, outras abordagens possíveis de estudos que busquem compreender a experiência e que, como essa, apresentam avanços e limites. Portanto a escolha por uma investigação narrativa da experiência aflora do meu encontro com aquilo que me é significativo enquanto ser humano, professora de Matemática e pesquisadora, tendo em vista a maneira como me relaciono com as minhas próprias experiências nesses cenários. Assim sendo, ocupar o lugar de pesquisadora e me abster do meu, primeiro, de professora de Matemática, é tarefa que conscientemente não poderei assumir, isso porque minhas histórias, marcas, vozes, crenças e modos de conceber e experienciar o mundo fatalmente emergirão em um contexto de pesquisa narrativa, como este, como você já pode ter percebido. Assim, assumo os possíveis riscos e limites desse estudo, ressaltando o compromisso que ele possui com a pessoa situada em um espaço tridimensional, este que será abordado algumas páginas adiante.

O contato com a obra de Jean Clandinin e Michael Connelly despontou perspectivas desafiadoras para este estudo, do ponto de vista das concepções e da forma. Assim, sou convidada a narrar, com os ex-alunos/alunas, as histórias que deles ouvi, entrelaçando-as às experiências que tive no decorrer desse processo de investigação (e que, permanentemente, permito-me ter), num movimento de constantes negociações, (re) buscas, (re) formulações e (re) composição de sentidos para todas as experiências que se expuseram e que se expõem nesse percurso tão formativo e rico. Espontaneamente me pego a narrar a mim mesma, em primeira ou terceira pessoa, em uma ‘trama’ em que ora sou expectadora, ora (co) autora, ora professora, ora pesquisadora e, toda hora, sou pessoa humana que se desconstrói e se refaz a partir de todas essas narrativas de experiências muito humanas. Faço coro junto aos autores quando compreendem que o “nosso interesse principal nas experiências é o crescimento e a transformação na história de vida que nós, pesquisadores, e nossos participantes enredamos”⁸¹.

⁷⁹ BENJAMIN, 1994, p. 205.

⁸⁰ SOUZA & MEIRELES (2018).

⁸¹ CLANDININ & CONNELLY, 2011, p. 108.

A Pesquisa Narrativa, como baluarte desse estudo, constitui-se como um elemento formativo, tanto para os colaboradores do estudo quanto para mim, a pesquisadora e professora de Matemática. Por um lado, ao narrar-se, o participante tem a oportunidade de acessar suas memórias, refletir e se conscientizar de sua própria história e identidade e, apropriar-se de sua trajetória de formação e de suas experiências, no momento em que lhes atribui sentido, em um processo de recriação das experiências que facilita o aprofundamento das mesmas bem como as esclarece⁸². Nesse processo narrativo, “o passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão e, o futuro, como horizonte de expectativas”⁸³. Narrar é um “tomar posse de si mesmo” que proporciona a esses jovens entrarem em contato consigo mesmos, com o que pensam, sentem, pressentem, compreendem, em um formativo e humano movimento de auto percepção e autoconhecimento⁸⁴.

Por outro lado, acredito que, enquanto professora de Matemática e pesquisadora, experiencio cada história quando me coloco ouvinte e me permito quedar nos enredos que ali nascem, suscetível às mudanças que eles podem em mim principiar. Como já inspirado por Benjamin, atualizo que essa investigação, centrada no ato de narrar e, portanto, de honrar, tende a romper com a dureza e com a indiferença do automatismo e do imediatismo contemporâneos, já que, além dos indícios que já citei, o fato de “contar e ouvir histórias pode ser um forte sinal de atenção e carinho pelos outros”⁸⁵. Assim como as artes, as histórias são necessárias e engrandecem a experiência humana.

⁸² GALVÃO (2005)

⁸³ NACARATO, 2015, p. 452.

⁸⁴ LUCKESI (2011)

⁸⁵ GALVÃO, 2005, p. 343.

8. Os cinco gênios

*O tempo, como a linguagem, nos lembra que somos outros.
 O tempo, como a linguagem, raras vezes
 nos devolve a imagem de nós mesmos.
 Mas interrogamos ao tempo, e à linguagem,
 cada vez que nos perguntamos quem somos.
 E sempre é o não saber o que nos dá como resposta.
 A memória, que é a entrada no mistério do tempo,
 não lembra e sim conhece.
 E a poesia, que é a entrada no mistério da linguagem,
 não expressa como também, estritamente, conhece.
 Mas trata-se de um conhecimento
 que não anula o mistério e sim o conserva⁸⁶.*

Gostaria de agora, ater-me um pouco aos protagonistas das histórias que, em parceria, contamos. São Raul e Lívia, alunos do triênio 2012 - 2014 e João Paulo, aluno do triênio 2013 – 2015. Raul, aos 21 anos, é estudante de Licenciatura em Matemática pela UFV, Lívia, aos 22, é estudante de Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, João Paulo, também aos 21, estuda Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP). Tive a oportunidade de ser professora de todos eles, assim que ingressaram no COLUNI, na primeira série do ensino médio. Conheço, com as ressalvas do passar do tempo, a presença desses estudantes em minhas aulas, os meninos com o pouco cabelo que lhes restava, após o trote aplicado pelos veteranos e, a menina, sem maiores resquícios do mesmo e com um olhar nada surpreso de quem já me conhecia.

Esses pseudônimos foram escolhidos por cada um deles, acredito que motivados por algo significativo, mas que não entraram em detalhes. Na escola, lembro-me de sempre me dirigir aos estudantes pelo nome, tenho certa facilidade para memorizá-los tão antes de findar o primeiro mês de aula. Portanto, acostumar-me a esses pseudônimos não foi fácil, ao mesmo tempo em que me apeguei fortemente à Raul, Lívia e João Paulo nos enredos que juntos fomos construindo e experienciando. E, entre as peculiaridades de cada narrativa, de cada encontro a sós, das cores, sons, poesias, aromas e texturas que compuseram os cenários individuais de cada trama, sob a nossa perspectiva poética – a minha e a de cada participante – apresentamos entre versos e – vez ou outra – rimas, os personagens principais dessa narrativa. Ressalto a presença do Francisco estudante de Engenharia Aeroespacial pela UFMG e da Camila, estudante de

⁸⁶ LARROSA, 2006, p. 200

Direito pela UFV, que também foram narradores parceiros desse estudo, embora suas narrativas não estejam nas linhas desse texto. Conheça-os, o quanto puder.

OS CINCO GÊNIOS

“Por entre tanajuras, games, flores e basquete
pisaram por grandes centros e irretocáveis interiores
e, no aroma de famílias afetuosas,
caminharam por caminhos tão promissores,
onde o lápis e o caderno jamais lhes faltaram
e, ao apego aos estudos, se habituaram.
Hoje, anseiam habilitar-se, professores.

Dois rapazes, uma moça, três futuros que despontam
Como algo que destoa, parece, desse mundo ao contrário.

João, com sua poesia e com seu maracatu
bate, intenso, seus tambores e, com versos empunhados
esbraveja gritos agudos que transgridem a toda ordem,
e não cedendo às tantas pressões que lhe traziam agonia,
trocaria essa fadiga - que o levaria à medicina (?),
por uma energia que...será de onde que vinha?

Após a subversão, o então menino
‘criado entre personagens do Garcia Marquez e da Praça é Nossa’
se encontra com o rapaz, das Ciências Sociais,
entre o rap no metrô e a sinfonia de buzinas
da tão controversa Sampa,
avesso do avesso do avesso do avesso.
Samba! Corre da polícia!
Toca maracatu! Experimenta a cultura!
Fuja à regra, não se sinta só!

E lá vem Raul,
a quem se deve a lembrança de que
‘descobrir o verdadeiro sentido das coisas é querer saber demais’
versos que emprestou de alguém um tanto mágico.

Não menos subversivo que João,
vislumbrou, quem sabe, ser um grande líder,
de uma mudança de paradigma em seu país,
tendo por mote a educação popular
que transformada seria, desde a raiz.
Futuro professor de Matemática,
longos cabelos e alguma barba,
e a intuição de que professor
é sinônimo de algo bom,
experimenta seus caminhos afrontado pelo tempo,
que com seus imperativos, o obriga a escolher (*escolha!*)
tão agora, tão somente, um só caminho a seguir.

Com certo requinte pianesco,
nada lhe passa sem que perceba o seu clarividente olhar
no binômio aluno-professor.

Essa é Lívia,
que, com ampla e sensível inteligência,
de um jeito peculiar, lê a docência.
Dona de si, desde a pouca idade
conheceu uma tal ‘autonomia’ e, então
fez crescer outra tal ‘capacidade de gerir’
seus tempos e espaços.
E escolhas. E caminhou.
Estudou, estudou, estudou.
e, ainda assim, tinha tempo para se apaixonar.
A quase bacharel em Direito,
dentre as entradas que poderá vir a ter,
deseja prosseguir, mestre, doutora,
para então, professora universitária, vir a ser.

Devo ainda destacar que ainda há
dois caminhos a caminhar
com Francisco, com Camila...
Eles ainda estão por vir
Porém, não agora.
Serão eles, engenheiros?
Do Espaço ao Direito, ao direito de ter espaço
Entre mudas, suculentas,
O frescor de uma hortelã e o anfitrião pão de queijo
São histórias que em outra oportunidade
Nós daremos a ouvir.

E, cá estou enlaçada por essas histórias
a (con)fundi-las às minhas, e
num infundável ato de compor a nossa,
farta de verso e prosa,
honrando a cada voz e a todo o caminho
que se constituiu, pé a pé. Ah!
*Eu sou muito emoção!*⁸⁷
*O que não é exatamente bom. E nem exatamente ruim*⁸⁸.
*E, sobre o caminho, só sei que é grande*⁸⁹.”

8.1. Raul, Lívia e João Paulo: porque eles? Camila e Francisco: porque não eles?

Assim que me deparei com esse jeito narrativo de fazer pesquisa muitas foram as dúvidas sobre a escolha dos participantes desse estudo. O anseio por acolher e compreender as experiências de ex-alunos/alunas do COLUNI, com a Matemática, era

⁸⁷ Lívia.

⁸⁸ Raul.

⁸⁹ João Paulo.

gigantesco, pois tinha a certeza do enorme potencial de suas histórias e vivências escolares. Eu como professora, por inúmeras vezes preparei cuidadosamente a aula do dia, expus o conteúdo de modo ‘claro’, com as ideias bem concatenadas, linguagem Matemática afiada e com a certeza de que haveria alcançado a maioria dos alunos de uma turma. Após ouvir as narrativas dos ex-alunos/alunas, deixar-me afetar pelos singulares pontos de vistas de cada um e, enxergar, em um cenário de coletividade alguns questionamentos e conflitos que foram ressaltados, percebo o quanto as experiências educacionais seriam mais proveitosas e significativas se nos colocássemos a ouvir e a aprender das experiências discentes, continuamente. Mas, como cheguei até eles? Ou será que foram eles que se achegaram? Um pouco das duas opções, talvez. Em uma escolha recíproca, digamos, pude contar com a parceria de cinco jovens, ex-alunos/alunas do COLUNI, para o desenvolvimento e a construção desse trabalho: Raul, Lívia, João Paulo, Francisco e Camila.

Antes do contato com eles, ocorreram-me algumas possibilidades. A primeira foi de trabalhar com estudantes que estivessem no curso do ensino médio do COLUNI, de todas as três séries. Porém, percebi que poderia ser um fator limitante para a construção das narrativas, pelo fato de estarem ainda na escola e isso os constranger de narrar algum fato, por ventura, mais marcante ou impactante. A propósito, João Paulo, um dos participantes ao fim de sua narrativa pontuou algo que reforça essa intuição: *eu me senti muito a vontade de dizer...muito à vontade assim...porque eu acho também que é isso, como eu não estou lá, existe um descolamento a ponto de dizer ‘ai que bom que você estava lá tocando um violão, que você era gente’ sem isso ser demagogo e eu dizer também que foi terrível uma experiência sem querer demonizar um profissional(...).*

Tem também por convidar a participar do estudo alguém de quem eu tivesse sido professora, para evitar (pensei!) que a minha presença comprometesse também a qualidade ou o desenvolvimento natural das narrativas. Imagina! Ilusão seria pensar que alguma pesquisa acadêmica é realizada com neutralidade. Por fim, para ouvir as histórias de estudantes a partir de suas experiências com a Matemática, optei por convidar ex-alunos/alunas do COLUNI – local onde estou e sou professora desde 2011 – e que estivessem em algum curso de graduação – a fim de perceber, se possível, o impacto ou o lugar da Matemática no percurso formativo daqueles jovens – e em distintas áreas do conhecimento – humanas e exatas, no caso desse estudo.

Antes de iniciar propriamente na pesquisa, em fevereiro de 2017 eu optei por convidar, de modo aleatório, sete ex-alunos/alunas do colégio para redigirem uma narrativa que contemplasse as suas experiências com a disciplina Matemática. Foi um pontapé para me aproximar e me apropriar mais da proposta desse estudo. A quantidade de laudas era livre. Nenhuma passou de quatro. Dentre as sete narrativas escritas, duas se destacaram a meu ver, dada a intensidade contida nos relatos, embora a partir de fios condutores distintos. Foram as do Francisco, apaixonado pela Matemática, e a do João Paulo, cujas memórias com essa disciplina não eram tão positivas. Também a do Peter me tocou especialmente e pelas páginas desse texto você terá um afetuoso encontro com ele. Tudo ocorreu via redes sociais.

Já no ano de 2018, fiz novamente contato com Francisco, estudante de Engenharia Aeroespacial pela UFMG, João Paulo, estudante de Ciências Sociais pela USP e Livia, estudante de Direito pela UFMG, inicialmente também pelas redes. A Livia não havia participado daquela breve narrativa inicial, porém, havíamos feito contato uns meses antes por ocasião do falecimento de um querido ex-aluno do COLUNI e o convite à jovem tornou-se uma possibilidade. Os três foram meus alunos no COLUNI, no período que compreende os anos de 2012 e 2013. Nesse contato, tratei de apresentar a ideia do estudo e convidar a cada um para participar, reforçando a importância de cada presença, de modo singular. Os aceites foram gentis “*que bacana a pesquisa! Participo do estudo com o maior prazer!*”, “*achei muito bacana a ideia, pode contar comigo pro que você precisar*” e, também, sinceros “*seria um prazer, apesar de lembranças não muito boas com a Matemática*”.

Houve também encontros de outra natureza, digamos que por meio de vivências sociais. Encontrei-me com o Raul na festa de formatura dos alunos do COLUNI, em dezembro de 2017 e foi um inesperado e agradável reencontro, a partir do qual iniciamos essa parceria na construção dessa tese. Logo contaremos mais a respeito. Agora narrarei um pouco sobre os encontros com o Francisco e a Camila.

Com Francisco foi assim. Em uma sexta feira saí de Sete lagoas, minha terra natal, para novamente me aventurar pela capital BH, situada a uns 60 km. Digo novamente porque, dias antes estava eu na capital para me encontrar com a Livia - e esse encontro também será compartilhado linhas abaixo. Dessa vez meu destino foi a Pampulha, bairro dotado de belezas naturais, com destaque para a famosa Lagoa da Pampulha, o maior de seus pontos turísticos, umas das genialidades de Niemeyer. Ao

ser guiada pelo aplicativo que me levaria até o meu destino, deparo-me com a beleza da lagoa e preciso parar um pouco para admirar seus 18km de perímetro a perder de vista, e suas águas, espelhos naturais de árvores e aves. Segui. Até encontrar a Ipê Amarelo, número tal. Francisco me recebeu na casa de sua avó, senhora alva, forte, americana cujos 50 anos de Pampulha lhe renderam um charmoso sotaque português. Francisco foi meu aluno na primeira série do COLUNI e, que prazer em revê-lo! A casa era linda e enorme. Até chegar em seu interior passamos por um imenso jardim que abrigava lavandas, manacás, orquídeas, bambuzinho de jardim, jasmims, hibiscos, pitaysa, beijinhos, e muitas outras que não sei o nome!!!

Ao adentrar o belo recinto onde se respirava ares antigos de uma exuberante decoração, acomodei-me num sofá aconchegante e, após uma breve conversa a três, a fina senhora se retirou sutilmente para darmos início aos trabalhos. Inicialmente tímido em sua narrativa, Francisco com seu jeito sereno e reflexivo de contar me convidou a mergulhar em um universo de sabedoria e sensibilidade, impregnado pela paixão que nutria pela Matemática. Em breve instante, fomos agraciados por um refrescante suco de melancia com hortelã (da horta) e gengibre, e alguns biscoitinhos de chocolate, que caíram muito bem. Que sabores! E continuamos a narração. Ao fim, fui apresentada ao quintal da casa, habitado por pés de jabuticaba, couve, alecrim, hortelã, manjeriço, amora, cebolinha, salsinha, espinafre, cheiro-verde, taioba, suculentas e tantos outros!!! Em plena capital o ar me parecia tão puro! A intimidade de Francisco com a terra, as plantas, as ervas, foi algo que me tocou sobremaneira, além de me inspirar a cultivar também minhas plantinhas em casa. Íntimo também da Matemática, admirador da sua beleza e profundamente encontrado com o curso de Engenharia Aeroespacial, o jovem também recordou boas lembranças da época do COLUNI, os entraves do início no colégio sobretudo no que se refere à Matemática, as atividades extraclasse relacionadas à cultura e à pesquisa e, as relações de amizade que marcaram essa etapa de sua vida. Saí daquele mini jardim botânico com algumas mudinhas de presente, entres flores e hortaliças! E também um trevo de quatro folhas!!! Aprendi, daquelas pessoas, daquele lugar, daquelas plantas que me oxigenaram profundamente, a lição de regar pacientemente relações, histórias e emoções que, tal qual as plantinhas, podem vir a morrer ou a florescer de modo exuberante. Quanto aprendizado, Francisco!

Já o meu contato com a Camila, coincidiu com o meu retorno à Viçosa, em março de 2018. Após morar por dois anos em São Carlos - SP, fui convidada por minha

amiga Ana (que por sinal realizou o doutorado também na UFSCar) para ir a um barzinho, jogar conversa fora, encontrar amigos, conhecer outros. Por mero acaso, encontrei-me com Camila, menina de vinte e quatro anos, simpática que só, cujo rosto não me era estranho (mas o nome só vim a saber depois), e daí pensei comigo: será que a conheço do COLUNI? E a resposta veio em seguida, quando nos cumprimentamos e ela, chamando-me de Teca, confirmou que pertenceu ao triênio 2010/2012 e trocamos algumas palavras, embora não tivesse sido sua professora. Depois de umas três semanas, entrei em contato com ela pelo *facebook* a fim de apresentar-lhe a pesquisa e convidá-la a participar. A minha maior motivação foi pelo fato de ela não ter sido minha aluna e, embora também fosse estudante de Direito (como a Lívia, porém pela UFV), Camila compartilhou comigo de experiências tão únicas quanto singulares de sua trajetória formativa.

Após encontrá-la inesperada e informalmente em um bar, o meu segundo momento com a Camila, agendado pelo *facebook*, ocorreu no PVA (pavilhão de aulas A da UFV) para que eu pudesse compartilhar os propósitos da pesquisa, o contexto que a circunda e as implicações de sua possível participação. Imediatamente a Camila se interessou e aceitou participar, “*Claro que eu aceito, só combinarmos*”, o que me trouxe enorme satisfação. Uma semana depois, na casa dos seus pais fui recebida com café e pão de queijo. A propósito, um salve para nossa Minas Gerais e para esse que é um de seus maiores patrimônios: o pão de queijo! Bem, ao adentrar o *hall* do prédio que me recebeu com aconchegantes poltronas vermelhas e brancas e um afetuoso ‘bom dia’ de um homem de idade mais avançada, subi de elevador até o sexto andar. Abraço, sorrisos, cozinha, cadeiras vermelhas, plantinhas na janela, um cheiro desconcertante de pão de queijo ao forno, oito da manhã, café pronto, gravador testado, vamos lá.

A narrativa da Camila foi fluida e franca, interrompida pelo forno que insistia em manter os pãezinhos com ele. Corre pra ver o pão de queijo Camila! Ok, ainda não está pronto. E seguimos com a narrativa, que teve de ser pausada por mais um momento, porém dessa vez, parece que demoramos. O pão de queijo passou um pouquinho do ponto, mas estava bem bom, e ainda com aquele cafezinho...! Foi um encontro especial, delicado e que me proporcionou a escuta de uma jovem estudante, que sempre foi muito cobrada pelos pais em relação aos estudos, e cuja relação com o COLUNI e com a família é regada de afetos e boas memórias. No entanto, no colégio, a jovem rememorou algumas dificuldades que teve de enfrentar, sobretudo com a

Matemática, de modo que o sonhado vestibular para Engenharia de Produção cedeu lugar, logo ao fim da primeira série no COLUNI, para o curso de Direito. E, embora não tenha tanto interesse no exercício do Direito, ela afirma que aprendeu muito e descobriu outras possibilidades para a sua vida profissional, como um intercâmbio, um trainee, um mestrado. Foi um agradável e singular encontro, do qual saí extremamente grata pela abertura, recepção e pelas aprendizagens que me proporcionou.

E, embora muito envolvida e afetada pelas narrativas de Francisco e Camila, e certa de suas potencialidades formativas, elas não serão compartilhadas nesse texto, mas oportunamente em outros meios acadêmicos de socialização. O trabalho com narrativas e narrativo é exigente e complexo, demanda sensíveis aprofundamentos e escutas dos ditos e não ditos, das múltiplas vozes e das sutilezas que circundam a narração e, acredito que, por inicialmente desconhecer tal complexidade própria da Pesquisa Narrativa, fui ambiciosa ao supor que dialogaria de modo aprofundado e atento com as narrativas de todos os cinco jovens. Assim, optando por seguir uma ordem cronológica da realização das entrevistas, a partir do Raul iniciamos a nossa composição, seguida pela parceria da Lívia e do João Paulo. Portanto, a partir de agora, nos ateremos aos três, de modo que dois dos cinco gênios, Francisco e Camila, não estarão mais aqui.

Ressalto que o fato de as entrevistas narrativas terem se dado presencialmente, foi especialmente fundamental para a construção de narrativas tão ricas quanto repletas de significado. No caso do João Paulo, em um breve momento cogitei realizar a entrevista pela internet via *skype*, dada uma inicial dificuldade que tive em me deslocar de Viçosa para São Paulo. Mas, tão logo decidi manter o plano de encontrá-lo em sampa. Feliz decisão! O próprio João comentou: *“foi muito interessante, foi muito bom, quando você falou do skype deu até uma tristezinha”*. João Paulo também me ensinou um tanto desde as primeiras páginas de nosso encontro.

Assim se deram os contatos entre mim e os participantes dessa pesquisa. De modo intencional ou de modo casual, importa é que as histórias que eles puderam compartilhar são intensas, cheias de vigor e vida, sonhos, saudosismos, decepções, emoções, sentimentos, reflexões, singularidades e fontes de muitos saberes, cujos impactos já reverberam em mim, e, acredito, inevitavelmente, em quem se colocar em posição de leitura e escuta atenciosa. Sobre os encontros com eles e as experiências que tivemos juntos contaremos nas linhas que se seguem.

9. Gênios? Obrigada, João!

Os nossos passos foram, até o momento, guiados por duas etapas. Na primeira, reservada à produção dos textos de campo, foi solicitada a cada participante a produção de uma narrativa autobiográfica, já que a situação biográfica de cada pessoa é única e individual, o que vai ao encontro do coração desse estudo. Ainda, a importância do uso das narrativas autobiográficas de jovens para essa investigação/narração reside “no pressuposto do reconhecimento da legitimidade (...) do adolescente (...) enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela”⁹⁰.

Foi curiosa a maneira como cada um deles iniciou a autobiografia. Lívia, a mais objetiva dos três, optou por começar com a data de seu nascimento e sutilezas familiares:

Nasci em 14 de outubro de 1996 e fui muito desejada por meus pais e avós. Contam que no dia em que eu nasci, minha avó paterna foi desfilar comigo no hospital pois, assim como atualmente, eu nasci com muito cabelo e ruivinha.

Raul, já deixou avisado que não era tão bom nisso de escrever, apesar de amar contar suas histórias:

Eu amo falar. Da minha história então, melhor ainda. Mas tenho algum problema para escrever (e provavelmente isso vai ser facilmente percebido durante o texto). Escrevendo uma autobiografia, e inseguro de minhas habilidades literárias, não inventarei moda e começarei a história da minha vida pelo começo.

E, João Paulo, inicia com uma narrativa digamos, interessante:

Fiz certa véspera para começar esse texto por conta de uma série de coisas. Além da correria de sempre, vem aquele medo da distorção que podemos criar sobre a nossa história/estória. No entanto, fazer um relato autobiográfico aos 20 anos é incorrer no conforto de não ter que narrar nada de grandioso - excetuando o rol gênios, que ainda bem não componho; a mediocridade é um presente!

Interessante por dois motivos. Primeiro, porque o seu receio de distorcer os ‘fatos’ vem ao encontro da nossa abertura para recebê-los da maneira como você puder e quiser contar, do modo como você os vivencia/vivenciou e os narra. E segundo, porque me revelou os CINCO GÊNIOS! Embora João discorde, a genialidade como

⁹⁰ PASSEGI, NASCIMENTO & OLIVEIRA, 2016, p. 114.

cada um, singularmente, leu e narrou suas trajetórias de vida e escolar é algo irretocável e substancialmente orgânico e original.

Bom, após esse momento, realizaram-se as entrevistas narrativas⁹¹, individuais. Com essa abordagem o intuito foi de apreender e compreender as configurações tão singulares – de situações, sentidos, interpretações, modos de se relacionar – que cada participante atribui à “própria existência e que funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular”⁹², tendo como pano de fundo a Matemática. Foi lançado aos participantes o tópico inicial motivador “Eu e a escola” e, a partir de então, outros foram gradativamente inseridos e/ou adaptados conforme o desenvolvimento de cada narrativa individual e as aspirações deste estudo, como “Eu e a Matemática”, “Eu e as provas de Matemática”, “A Matemática no COLUNI”, “Eu e as aulas de Matemática”, “Eu e professores de Matemática”. Escolhi o padrão “EU e...” devido ao fato de a Pesquisa Narrativa ser vinculada à experiência, ou seja, trata-se de algo que ‘me’ toca, ‘me’ afeta, como já conversamos. Quando a pessoa narra sua própria história, ela procura significar suas experiências e isso abre margem para uma reinvenção de si, visto que a imagem que possui de si mesma pode ser reelaborada, ressignificada, reconstruída⁹³.

Procedendo à compreensão textos de campo, com base nos aportes da Pesquisa Narrativa iniciei o processo de transcrição na íntegra das narrativas, em seguida, convergi os textos narrativos de campo em textos narrativos de pesquisa e, assim me dediquei a compreender as experiências narradas pelos participantes. Toda narrativa de cada experiência compartilhada, assenta-se nos contextos pessoal e social em que cada jovem se encontrava, como também na temporalidade de narrativas dinâmicas, realizadas no presente ao mesmo tempo em que vinculadas a uma vivência passada e em perspectivas futuras.

Além disso “o texto da pesquisa narrativa é fundamentalmente um texto temporal – a respeito do que tem sido, o que é agora e o que ainda está se tornando”⁹⁴. Por se desdobrar, portanto, temporalmente, o ato da narração é moroso. Contar, ouvir, escrever uma história...tudo isso leva e toma tempo. Assim como ler. “É atividade real que consome minutos ou horas do narrador e do ouvinte ou do leitor. E, como atividade

⁹¹ JOVCHELOVITCH & BAUER (2011).

⁹² DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526.

⁹³ PASSEGGI (2011).

⁹⁴ CLANDININ & CONNELLY, 2011, p.193.

real, pode ser o exercício de uma arte (...)”⁹⁵ que se compõe em parceria em um mesmo espaço, no caso de narrativas orais, ou separados no tempo e no espaço, quando se trata de narrativas escritas. Em particular, esse estudo se constrói a partir dessas duas formas de construção narrativa.

Importa ressaltar que a temporalidade do texto narrativo, como uma marca da Pesquisa Narrativa, sinaliza que o que foi dito por alguém, aconteceu em um determinado momento, e é nesse agora que a enunciação se dá, ou foi nesse ‘agora’ que ela se deu. Assim como a minha narrativa acontece, gradativamente, em cada momento em que eu experiencio a construção desse estudo, especificamente no decorrer dos anos de 2018 e 2019.

Ainda, o componente do lugar ou do espaço físico em que ocorreu a narrativa é levado em conta como uma dimensão que “atenda às fronteiras físicas concretas e topológicas das paisagens da pesquisa”⁹⁶ e dessa forma, circunda as experiências e legitima a forma de cada narrativa. Encontro-me, pois, no processo de experienciar experiências, ou seja, pesquisá-las narrativamente, particularmente considerando as dimensões pessoal e social, temporal e espacial, que constituem, portanto, espaços tridimensionais específicos que circunscrevem cada narrativa desse estudo.

Assim sendo, compreendo e narro a narrativa dos ex-alunos/aluna tendo em mente a temporalidade, o espaço e o entorno social e pessoal que os circundam e então, tecemos a composição de sentido às experiências compartilhadas. Sempre atenta quanto ao fato de que “pesquisar narrativamente exige do pesquisador uma forma mais flexível de pensamento e de escrita do texto; é colocar-se à escuta do outro; organizar as tramas vividas pelos participantes da pesquisa, sem emitir julgamentos, mas buscando atribuir sentidos ao que foi narrado; buscar pelos múltiplos fios que possibilitam a construção de uma história vivida”⁹⁷, assumindo uma postura responsiva e atenta às polifonias (compreendendo que o discurso não é puro em si, mas é fruto de um acumulado de outras formas discursivas) e polissemias (compreendendo que os sentidos atribuídos aos discursos são atribuídos de maneira distinta a cada destinatário que neles emerge) das vozes ecoadas.

A propósito, essa transição dos textos de campo para os textos de pesquisa foi e ainda é uma tarefa um tanto desafiadora. Trata-se de uma nova maneira de relação, não

⁹⁵ RICOER, 2014, p. 14.

⁹⁶ CLANDININ & CONNELLY, 2011, p.86.

⁹⁷ NACARATO, 2018, p. 331.

menos intensa, que se dá na construção dos textos de pesquisa no ato de recriar e recontar de histórias narradas, em que tento ligar essas vozes às minhas experiências de pesquisadora e professora de Matemática e, ainda, às experiências que emergem desse estudo a partir dos participantes e de mim. Nesse momento foi de suma importância que a minha relação e a de cada entrevistado fossem evidenciadas e contadas, pois foi a partir desta relação que se constituiu o desenvolvimento da entrevista. Pois, a bem da verdade, “não somos meros pesquisadores objetivos, pessoas na estrada principal que estudam um mundo reduzido em qualidade (...) que nós não ajudamos a criar. Pelo contrário, somos cúmplices do mundo que estudamos”⁹⁸.

Portanto, textualizar, representou um exigente exercício de ouvir a cada um, novamente, nos áudios, nas transcrições, nas autobiografias, nos gostos e preferências, e de enlaçar as lembranças desordenadas que lhes ocorreram na tentativa de compor histórias enredadas por suas vozes e a elas atribuir sentido, a partir de um fio condutor⁹⁹ - como poderá ser visto, cada participante elege de modo muito natural, um ponto de vista narrativo que guia a sua narração. Nesse processo de criação, em que há a conversão de fatos em histórias, todos - quem conta, quem lê, quem ouve, quem escreve - repito, todos! - aprendemos com as histórias das experiências, desde que saibamos conhecer o saber oriundo da experiência do outro¹⁰⁰!

Compor esse estudo, tem sido¹⁰¹ algo que transcorre responsivamente em diálogo com as narrativas dos participantes e a quem se destinam, com os autores que conversam com esse estudo, bem como com as experiências que me atravessam nesse percurso narrativo que já me virou pelo avesso enquanto pessoa humana. Realizo uma leitura social e singular¹⁰² das narrativas escritas e orais, simultaneamente atentando para a subjetividade da pessoa, educadora, professora de Matemática e pesquisadora que sou e, para as outras compreensões que tangenciam os contextos das histórias. Assim, mais do que uma análise, intento aprofundar a compreensão acerca do que esses jovens puderam narrar sobre as suas experiências com a Matemática e para muito além delas.

A seguir, portanto, delineiam-se as textualizações narrativas seguidas da composição de sentidos das mesmas a partir do meu olhar de pesquisadora e de professora de Matemática, das experiências individuais e compartilhadas entre mim e os

⁹⁸ CLANDININ & CONNELLY, 2011, p. 97.

⁹⁹ NACARATO (2018).

¹⁰⁰ PÉREZ (2017).

¹⁰¹ Esse estudo permanece em mim, não se finda, por isso foi, tem sido e será.

¹⁰² FIORIN (2016).

participantes nos percursos deste estudo, e em interlocução com alguns autores, de modo que daremos a conhecer as experiências de Raul, Livia e João Paulo com a Educação Matemática. Para além da primeira pessoa, narrarei em terceira pessoa, em diálogo tanto comigo mesma, quanto com os ex-alunos/aluna que constroem comigo essa tese narrativa, os autores, os poetas, os músicos e os leitores, que dão/são forma, sentido, cor e vida para esse estudo, a partir das pontes que percebo existirem entre essas vozes.

Que esse estudo, narrativo, seja o pretexto para em definitivo, voltar-me por inteira e em virtuosa atenção, aos sons e ecos dessas vozes que – de antemão anuncio – despiram-me das certezas enquanto professora de Matemática ao mesmo tempo em que constantemente, alimentam-me no anseio de me aproximar, mais e sempre, dos profundos sentidos da docência. “Os professores passam demasiado tempo tentando ensinar o que sabem, que é muitas vezes desinteressante e obsoleto, para não dizer chato e inútil, e pouco tempo ouvindo e aprendendo dos alunos”¹⁰³. Ouvir a genialidade de cada história, foi um privilégio.

¹⁰³ D’AMBROSIO, 1999, p. 125.

2ª PARTE

Eu, ela e eles: memórias, experiências e vivas poesias

“O que cada um deles é, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais. Assim, para compreendê-lo, temos de levar em conta a dimensão da ‘experiência vivida’ ...é a experiência vivida que permite apreender a história como fruto da ação dos sujeitos. Estes experimentam suas situações e relações produtivas como necessidades, interesses e antagonismos e elaboram essa experiência em sua consciência e cultura, agindo conforme a situação determinada. Assim, o cotidiano se torna espaço e tempo significativos”¹⁰⁴.

¹⁰⁴ DAYRELL, 2007, p.140

Raul - *Eu amo falar. Da minha história então, melhor ainda.*

1. Encontro com o Raul

Apesar de a sua formatura no COLUNI ter se dado em dezembro do ano de 2014, ele possui fortes laços de amizade com os atuais¹⁰⁵ alunos da escola. A bem da verdade, o baile de formatura do COLUNI é sempre uma feliz oportunidade para reencontrar ex-alunos e dos triênios mais distantes, inclusive. Foi ótimo revê-lo após quatro anos, visual estiloso (quase irreconhecível, diga-se de passagem), educado e simpático como sempre. Trocamos abraços, perguntamo-nos sobre a vida, os projetos, e ele me disse estar feliz na escolha pelo curso de Licenciatura em Matemática, fato que me deixou também satisfeita e um tanto entusiasmada para, quem sabe – *pensei!* poder escutar suas histórias acerca de seus percursos estudantis. Perguntei se poderia procurá-lo em outra oportunidade para conversarmos sobre minha pesquisa de doutorado e a resposta foi prontamente afirmativa! Trocamos *whatsapp* e entrei em contato com ele em março do ano de 2018. Em um primeiro encontro, que se deu em uma sala do novo prédio das licenciaturas da UFV, expliquei a proposta do estudo, a importância de sua participação, “*Beleza Teca. Já adianto que topo participar*” e agendamos a entrevista para a semana seguinte, 15 de março. Os detalhes e frutos desse encontro estão nas linhas dessa narrativa construída a várias mãos.

Engajado nas questões acadêmicas educacionais, o futuro professor de Matemática é filho de *militantes políticos da década de 80 e de uma quase-pedagoga*, e se descreve como um jovem comprometido com as causas da escola pública de qualidade. *Minha mãe e meu pai são professores (tal qual pretendo ser). Meu pai, inclusive, formado em Matemática, curso que faço atualmente (apesar de só descobrir esse fato depois de já ter ingressado na graduação); já minha mãe fez o Magistério, àquela época, tendo trabalhado como professora boa parte da vida. Quando criança, minha irmã me chamava para brincarmos de escolinha (ela era a professora, e eu o aluno), enquanto víamos nosso irmão dando aulas particulares em nossa casa. Então, digamos que ‘professor’ é sinônimo de coisa boa na minha família. E, para mim, professor é não só sinônimo de coisa boa, mas é também perspectiva de trabalho e de vida.*

¹⁰⁵ Alunos dos triênios 2015-2017, 2016-2018, 2017- 2019.

Raul, que cursou o ensino fundamental em uma escola pública na cidade de Ubá, escola essa que espelhava a precariedade da educação pública refletida na escassez do quadro docente com formação específica para ministrar as aulas e que, como se não bastasse, amargava com tantas outras demandas de ordem estrutural, teve, da quinta para a sexta série, a oportunidade de estudar em uma escola particular com melhores condições de funcionamento. Mas isso não parece ter atraído o jovem.

Fiz o ensino fundamental em uma escola estadual de um bairro afastado do centro da cidade, em Ubá; e a escola refletia bastante o estereótipo de escola pública: estrutura questionável, professores que não eram formados na área que trabalhavam (isso quando o professor era formado em alguma coisa), e frequente ausência de professores.

Da quinta para a sexta série, tive a possibilidade de estudar em uma escola particular, reconhecida socialmente como “uma escola melhor”. Por algum motivo, bati o pé com minha mãe, pois queria continuar estudando na escola onde já estudava. Tal ação seria imprescindível para que eu tivesse um panorama melhor da situação geral do país. Não por acaso, já na minha sexta, sétima série, decidi pela minha profissão: professor de Matemática.

Essa atitude, dentro dos devidos limites de sua tenra idade, de alguma maneira o leva a ter ligeira noção da lastimável situação da educação pública em nosso país. *Querida ser professor por ver que havia algo de errado naquela situação, e alguém teria de fazer alguma coisa para mudar tal realidade; tendo certo espírito de liderança, almejava, àquela época, ser um grande revolucionário da educação brasileira. Talvez, quem sabe, ser como um cara barbudo que eu via estampado em camisetas vermelhas por aí, sem saber muito bem quem era. Mas parecia boa a ideia de liderar uma mudança de paradigma no meu país. Tenho dificuldade de atribuir-me qualidades, mas considero que eu tenha uma certa mentalidade subversiva.*

Um pouco do que Raul pôde compartilhar a partir de suas experiências na escola, com a Matemática, e que são transpassadas por suas vivências familiares, cotidianas, universitárias, já se apresenta nessas breves linhas que dividimos com você. Uma interessante história de se envolver! Contaremos, eu e ele.

2. A busca por experiências!

*E por viver com a saudade, convivo muito com o passado.
Sou muito, mas muito apegado ao passado.
Tento sempre lembrar-me do que me trouxe até onde estou,
de como queria estar onde estou,
de como queria fazer o que estou fazendo;
de quem está do meu lado, de quem me apoia,
e de quem pode ser apoiado por mim.
Por viver com o passado, apego-me muito a lembranças,
memórias, e qualquer coisa que possa me trazer lembranças
ou memórias, de momentos bons ou ruins.
E, novamente, isso não é exatamente bom,
e nem exatamente ruim.
Acho válido destacar que,
como todo bom jogador de RPG,
tenho como principal objetivo de
vida não a “busca pela felicidade”,
mas a “busca por experiências”.
O que, inclusive, dá força para aquilo que
é responsável pela maioria dos meus
pensamentos conflitantes: o tempo.¹⁰⁶*

Ele fala da saudade porque desde a pouca idade teve que conviver com a distância de seus núcleos familiares. Pai e irmão em Santos (SP), avó paterna, tios, tias e primos em Mauá (SP), mãe e outros tios em Ubá (MG), avó materna em Ubari (MG), irmã e mais outros tios em Juiz de Fora (MG), outro irmão em Varginha (MG)!

— ‘Esse menino’, de onde você é afinal?

— *Prefiro dizer que sou da “rodoviária” (dizer que sou ‘da estrada’ pode dar uma ideia de viver a vida sem rumo, sem apegar-se a nada, deixando o vento me levar; não, é só um tédio extremo esperando o ônibus, e depois uma briga interminável pelo apoio do braço, geralmente durando 12 horas).*

— Uma boa e bem humorada resposta! E essa sua relação ‘conflituosa’ com o tempo, o tal responsável por muitos de seus ‘pensamentos conflitantes’?

— *Por ansiar pelas mais diversas experiências, sinto-me incomodado ao perceber o tanto de experiências que fatalmente deixarei de viver.*

Não se pode realmente experimentar de tudo que a vida oferece. O tempo é um limite! Sincronicamente, nos convida à experiência da pausa, da demora, da contemplação, do se permitir ser afetado por algo, para que assim o seu desfrute seja de qualidade, uma seleta experiência, como Benjamin e Larrosa já compartilharam

¹⁰⁶ Raul.

conosco. Por conseguinte, ao contrário da pobreza¹⁰⁷, viveríamos poucas, porém ricas experiências. Ah, Benjamin, como queríamos experimentar tudo, mas sem nos consumir em aflições! Compartilho dessa angústia, Raul; gostaria de falar um pouco mais sobre isso?

— *Um dia, fui a uma livraria na Avenida Paulista, e saí de lá feliz com uma revista onde a Marilena Chauí havia concedido uma entrevista, mas, ao mesmo tempo, fiquei em desespero por ver, em minha frente, aquele monte de livros, revistas e filmes que devem ser tão, mas tão¹⁰⁸ interessantes, e eu não conseguirei aproveitá-los todos, como deveriam ser aproveitados. Não por acaso, grande parte das músicas que mais mexem comigo tratam sobre o tempo: ‘O Tempo’, do Móveis Coloniais de Acaju, ‘Amigo do Tempo’, do Mombojó. Uma ressalva para ‘Para manter ou mudar’, também do Móveis Coloniais de Acaju, que me leva a refletir sobre a infinidade das possibilidades e acontecimentos na nossa vida.*

Deixo aqui, portanto, alguns versos ‘seus’ para prosseguirmos, juntos e mais próximos, em nossa empreitada narrativa, jovem Raul.

O meu futuro é esperar
pelo presente de fazer
o tempo engatinhar
do jeito que eu sempre quis¹⁰⁹

Esperemos Raul, esperemos!

¹⁰⁷ Pobreza de experiências, por Benjamin.

¹⁰⁸ Grifo dele! Consigo ouvir essa ênfase! Parece que era realmente muito interessante!

¹⁰⁹ Trecho da música “O Tempo”, de Móveis Coloniais de Acaju.

3. A família e o desejo de ser professor

Raul, estudante de Licenciatura em Matemática pela UFV, traz na especificidade de suas histórias pitadas de afetos e desafetos que tangenciam a sua relação com a escola e com o processo de ensino e aprendizagem da Matemática vivenciado durante a sua trajetória de formação. O rapaz, hoje com 21 anos, nascido em Santo André em agosto de 1997 e que passou a infância em Mauá (ambas cidades do interior de São Paulo), é filho de pais separados e irmão de três.

O jovem narra que seria impossível falar dele sem mencionar a família. *Filho de pais separados desde meus 3 anos, tenho 2 irmãos e uma irmã: um mais velho, uma mais velha e um meio-irmão, mais novo, os quais foram importantíssimos na construção da minha atual personalidade. Assim, seria impossível falar de mim sem falar de meus familiares mais próximos.*

Ao terminar o ‘prezinho’, mudou-se com a mãe para Ubá, cidade do interior de Minas Gerais onde cursou todo o ensino fundamental em uma modesta escola pública. *Aí, da primeira à oitava série eu fiz praticamente tudo na mesma escola, uma escola estadual lá em Ubá, Escola Estadual Olívia de Castro Carneiro, escola bem de bairro assim, com a estrutura bem questionável, etc.*

Disse ainda que, ao se lembrar da época do ensino fundamental, o que lhe vem imediatamente à memória é o *bullying* sofrido, ou a dificuldade em fazer amigos. *Não sei se talvez bullying mas a exclusão que eu sofria lá*. Sim Raul, compreendo. É que, embora tivesse passado por certas restrições financeiras na infância, a cultura do estudo sempre foi algo marcante em sua família, a partir da formação e do incentivo dos próprios pais, e isso foi algo que desencadeou em certa medida esse sentimento de exclusão. Conte-nos mais sobre seus pais, Raul.

Além do ativismo político, do gosto musical, dos problemas no joelho e da calvície, podemos dizer que nosso pai e nossa mãe passaram, para nós, o gosto pelo estudo: eu, atualmente, faço graduação no curso que sempre pretendi, tenho um irmão doutorando em economia, e uma irmã terminando a residência em psicologia. O mais novo ainda está no ensino médio, com alguma perspectiva de ingressar no ensino superior. O tal gosto pelo estudo está ilustrado na formação profissional da minha família: minha mãe e meu pai são professores (tal qual pretendo ser). Meu pai, inclusive, formado em Matemática, curso que faço atualmente (apesar de só descobrir esse fato depois de já ter ingressado na graduação); já minha mãe fez o Magistério,

àquela época, tendo trabalhado como professora boa parte da vida. E são inúmeros os ensinamentos dos pais no que tange a importância da educação no processo formativo humano.

Eu tinha um professor que ele pegava, dava um livro pra gente, aí ele falava assim “leiam de tais a tais páginas e elaborem e respondam a dez perguntas”, era isso que era a aula dele, então a gente pegava, ficava um monte de criança de 11 anos lá, criando perguntas pra elas responderem, óbvio que a gente criava as coisas mais simples do mundo, e não aprendia nada né, enfim. Mas assim até uma coisa que a gente também aprendeu muito na minha família sempre foi muito assim de questionar, de ...sabe de...de brigar...se a gente via que alguma coisa ‘tava’ errada a gente ia lá e questionava, não ficava só aceitando assim (...).

Com o grande e constante incentivo dos pais, habituado a uma rotina e cultura de estudos, Raul, inserido em um contexto escolar onde o costume de estudar era uma exceção, era por isso, alvo de chacotas, brincadeiras de mau gosto e recebia apelidos que o deixavam desconfortável. *E aí até por eu ser assim magrinho, era meio quieto, bobinho, aí todo mundo ficava encanando muito em mim.* Todavia, isso não comprometeu a sua maneira de ser estudante ou o seu interesse em se dedicar à escola. *Sempre gostei bastante de estudar, assim né, sempre tive muita facilidade e nunca foi um peso assim pra mim não, eu quando tinha alguma prova eu estudava sem maiores problemas, sempre tive notas boas no meu EF, e tudo o mais.*

4. A empresa de tapetes

Curioso, crítico e questionador, características essas que se revelam a mim a partir de suas narrações, o estudante qualifica sua história com Matemática como ‘interessante’. Falemos um pouco dessa relação. Raul narra que, ‘acha’ que quando era criança o pai chegou a dar aulas de Matemática, por um breve período, mas que não prosseguiu na carreira docente e, apenas na graduação se deu conta da formação do pai. E continua.

A minha mãe tem magistério e dava aula pra criança também, então é...e eu lembro que o meu irmão, eu tenho um irmão mais velho, como meus pais são separados, eu acabei tendo o meu irmão como uma figura muito importante na minha vida. Então esse meu irmão mais velho ele sempre foi pra mim um exemplo muito grande, e ele assumiu essa postura assim de exemplo né, meio que de pai assim, apesar de eu ter também meu pai bastante presente, e eu lembro direitinho de em 2004 quando ele ‘tava’ na oitava série, ele pegar um radinho, colocar música num fone daqueles de cabo, bem de lan house assim, pra fazer tarefa de Matemática e eu lá, as vezes passava e dava uma bisbilhotada no que ele ‘tava’ fazendo. É... dele dando aula particular também, eu lembro uma vez que ele ‘tava’ fazendo coisa de potência, que era coisa besta assim sabe, dois ao cubo, era só umas coisas bem simples assim, aí eu ficava ‘gente, que maravilhoso isso, como assim, será que um dia eu vou aprender isso, e tal’...então eu acho que, desde essa época eu tinha...eu tinha a Matemática como algo positivo, acho que tanto conscientemente de eu lá bisbilhotando meu irmão, quanto inconscientemente, do meu pai, etc.

Essa boa relação com a Matemática parece ser facilitada pela sua afinidade com jogos, tanto jogo de tabuleiro quanto vídeo game, principalmente... E é a maneira como ele a enxerga, como um jogo, dada a sua estrutura lógica e encadeada. *Então num jogo você tem lá um objetivo, e você tem as ferramentas que você pode usar pra conseguir seu objetivo, você pode usar só aquelas ferramentas, então quando eu fiz por exemplo geometria plana aqui na universidade, pra mim aquilo era um jogo, ah você tem que demonstrar que um segmento tem um único ponto médio, ‘pô mais isso é obvio’. Não, mas tenho que demonstrar só com isso aqui que eu tenho, então eu tinha aquelas ferramentas e eu tinha meus objetivos, eu tinha que usar as ferramentas pra conseguir os meus objetivos.*

A partir dessa aproximação que Raul traça entre a Matemática e o jogo, ambos concebidos a partir de uma estrutura lógica, para ele, com suas estratégias, escolhas e objetivos, o jovem compreende que a sua relação com a Matemática sempre foi muito boa. A propósito, os jogos¹¹⁰ influenciam positivamente o desenvolvimento social, moral e afetivo dos jogadores e, se utilizados na perspectiva do ensino da Matemática, pode favorecer o desenvolvimento de habilidades como o uso de estratégias para tomadas de decisão, raciocínio lógico e a reflexão para cada jogada a se realizar, de modo que a partir do jogo se aprende a bolar planos, a tomar decisões, bem como aprimorá-las, e a socializar.

No entanto, a sua experiência com o ensino da Matemática na escola não escapou do estereótipo *efetue, calcule, ou (...) um exercício contextualizado mas que é um negócio completamente fora da sua realidade né...Uma empresa de tapete... nunca tive uma empresa de tapete ainda mais na sétima série*. Imagino que não, Raul! E o que me diz desta mirabolante proposta abaixo?

“Um quitandeiro distribuiu 1.855 maçãs em quatro caixas cujos volumes são inversamente proporcionais aos números 6, 8, 12 e 15. Quantas maçãs colocou em cada uma?” No enunciado desse problema, não encontramos a menor indicação sobre o tamanho de uma das quatro caixas. Vemos também, que o quitandeiro não é obrigado a encher literalmente as quatro caixas com as 1.855 maçãs. Deverá, apenas, distribuir maçãs pelas quatro caixas. A única condição do enroscado problema é que essas caixas tenham os respectivos volumes inversamente proporcionais a quatro números dados. E que volumes serão esses? As quatro caixas podem ser enormes, cabendo, na menor, 1.860 maçãs, por exemplo. O quitandeiro, nesse caso, poderá distribuir as 1.855 pelas quatro caixas à vontade. Cada caixa poderá receber do total dado, o número de maçãs que ele quiser. O número de soluções do problema (dentro da hipótese que formulamos) não chega a ser infinito, mas é muito grande. O certo seria dispensar o quitandeiro, distribuir as maçãs pelas crianças do bairro, suprimir as quatro caixas, e propor, apenas, sem rodeios e sem fantasias, uma nova apresentação, ou seja: ‘Dividir o número 1.855 em partes inversamente proporcionais aos números 6, 8, 12 e 15’.”¹¹¹

Veja agora essa outra: “Juquinha vinha andando por um parque arborizado num lindo dia de sol quando avistou uma frondosa mangueira. Juquinha então se sentou sob

¹¹⁰STRAPASON & BISOGNIN (2013).

¹¹¹FRAGOSO, 2001, p. 100.

ela, contemplou o céu azul e pensou: Quanto deverá ser o valor de x no 1º quadrante do plano cartesiano, sabendo-se que $\text{sen}x = \frac{1}{2}$? »¹¹² É um outro exemplo de uma contextualização forçosa, insignificante e que banaliza a importância de se estabelecer, de modo formativo e consciente, pontes entre várias áreas do conhecimento e potencializar o debate nas aulas e para além delas. É mais uma pretextualização, ao passo que a única parte do enunciado que de fato vai interessar ao estudante é ‘Quanto deverá ser o valor de x no 1º quadrante do plano cartesiano, sabendo-se que $\text{sen}x = \frac{1}{2}$?’.

Ademais, debaixo de uma frondosa árvore, mais me interessa por livros de poesia ou pelo silêncio do vôo dos pássaros. E você?

Agora, para contrapor ao despropósito acima, uma outra questão: “A Lagoa Rodrigo de Freitas é um dos pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro e oferece vários atrativos. Seu contorno mede 7.800 m. Para manter a forma, Marcos diariamente, dá 3 voltas em torno da lagoa. Quantos quilômetros ele caminha por dia?”



Essa já me parece ser uma questão com amplo potencial de diálogo com a vida das pessoas e que, a depender da habilidade docente, abre possibilidades interdisciplinares, ou seja, não se esgota em si mesma. O conteúdo matemático se faz presente pois envolve a conversão de unidades de medidas, mas para além disso, a atividade incita ao diálogo com a paisagem da região, aspectos ambientais que se

¹¹² Tanto essa quanto a próxima questão constam em CARROCINO, 2014, p. 35.

referem à Baía de Guanabara, a questão da renda por detrás da atividade turística e o modo como ela incide na economia da cidade, dentre tantas outras possibilidades que conversam com o processo de formação cultural, social, política, ambiental, escolar do estudante e do professor.

O contexto de um problema utilizado como mero acessório ou ‘penduricalho’ em que poderá contribuir para a aprendizagem do aluno? Ao contrário, pode ter a função de tão somente desgastá-lo em leituras por vezes extensas, enfadonhas, desnecessárias e surreais. Essa é uma pauta de suma importância, quando adequadamente debatida e efetivada. A importância do ‘contexto’ revela-se quando, por meio dele, os alunos se percebem envolvidos em uma construção ativa do conhecimento e se sintam desafiados “a enfrentar problemas com um contexto que lhes permita estabelecer conexões com o que eles já sabem - seja dentro da Matemática ou na ‘vida real’ - e assim aumentar as chances do estudante assimilar e reorganizar seus pensamentos”¹¹³. Endosso que talvez, não seria o caso de uma empresa de tapetes, de fato. Isso me fez lembrar uma situação em sala de aula.

Em certa altura do ano letivo eu deveria introduzir aos estudantes da primeira série do COLUNI o conteúdo ‘Composição de Funções’, já com as muitas ressalvas sobre o tema, pois em experiências anteriores ensinando tal item, percebia que os alunos apresentavam dificuldades com o mesmo. Dessa vez, ao invés de iniciar com as devidas e rigorosas definições (e olha que eu bem gosto delas!) eu optei por apresentar às turmas o conceito de modo mais intuitivo do que formalizado, tornando-o, talvez, quem sabe, mais significativo e interessante para então, posteriormente, introduzir os aspectos formais. Segue a situação.

Imaginem o seguinte: você, ao se mudar para Viçosa para estudar no COLUNI, vai morar em uma república, com mais dois estudantes. Vocês comprarão os eletrodomésticos básicos ao funcionamento da casa (fogão, geladeira, máquina de lavar, dentre outros que julgarem necessários) em conjunto, fazendo a divisão do montante por três. Como a compra ficou ‘cara’, um suposto valor de R\$2.700,00, vocês optaram por dividir em três vezes, de modo que a loja fez a seguinte proposta: caso cada prestação seja paga até o quinto dia útil de cada mês, terão desconto de 10% sob aquela parcela. Decididos a pagar sempre até a data limite do desconto, a parcela mensal de R\$900,00 seria de R\$810,00. Ótimo. Fizeram a compra e a república está em funcionamento.

¹¹³ VALERO, 2002, p. 51 (tradução minha).

Porém, há entremeios que talvez vocês desconheçam e que valem a pena ser considerados e compreendidos.

Existem, entre você – que é o cliente – e a loja, uma ‘terceira pessoa’ que podemos chamar de ‘banco’. Pois bem, o banco é quem intermedia, através do crediário, a relação entre vocês. E claro, não o faz de modo desprezioso. Assim, digamos que 5% de cada parcela são retidos pelo banco antes de chegar até a loja. Desse modo, o que chega até a loja, por mês, corresponderia ao valor inicial de R\$900,00, porém, subtraído do desconto de 10% que lhes foi dado ao que se subtrai mais 5%, que é a taxa bancária. Na prática temos o seguinte: se há 10% de desconto por parcela, então vocês, em conjunto, desembolsarão 90% dela, ou seja 90% de R\$900,00 = R\$810,00. Essa quantia segue para o banco, que por sua vez retirará 5% para si. Então, o valor que chega até a loja corresponde a 95% de R\$810,00 = R\$769,50.

Pois bem, seguindo a aula, passo a passo eu formalizaria a situação acima descrita até a definição do tema Composição de Funções, e discutiria a sua aplicação em transações comerciais cotidianas que realizamos ou a que somos submetidos (ou o nosso dinheiro), e que não nos damos conta de que são descritas por modelos matemáticos que, em si mesmos podem parecer complexos e desnecessários, entretanto, são corriqueira e automaticamente aplicados. Esboçaria que as alterações sofridas pelo montante mensal de R\$900,00 se dão em função de leis gerais que transformam o seu valor, levando-o de R\$900, 00 para R\$810,00 e, em seguida, de R\$810,00 para R\$769,50, formalizando todas as ‘funções’ que atuam nesse processo. E a partir desse ponto apresentaria aspectos mais formais da Composição de Funções.

Daí, alguns pontos: qual a finalidade desse caso? Poderia introduzir o tema da aula sem ele? O tema Composição de Funções se resume a isso? Foram exploradas mais aplicações ou apenas essa para introduzir a questão? Os alunos foram às ruas pesquisar outras possibilidades de abordagem? De que maneira isso os mobilizou a, em termos de cidadania, se desenvolverem? Fez diferença para eles saberem que um conteúdo, a princípio, considerado confuso e difícil, é a base para simples transações de mercado pelas quais inevitavelmente eles ou seus pais ou parentes ou amigos já passaram? Foi interessante? Será que, a partir dessa motivação inicial para abrir um tema, podemos aproveitar para discutir outros aspectos de relevância social, cultural, política? Quanto de imposto existe nos produtos que consumimos, quais seriam os seus valores reais e justos? Porque não comprar um produto de segunda mão? E o meio ambiente nessa

‘transação’, seria quem mais paga a conta? A compra realizada pela internet traria mais/menos benefícios? Qual o perfil do consumidor estudantil viçosense?

Poderíamos emparelhar um estudo com outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Biologia, Geografia e ampliar essa questão para um debate interessante e formativo? Questionamentos que emergem dessa experiência em sala de aula e que, sem dúvidas, indicam inquietações de uma professora de Matemática incompleta, em constante formação e aberta a evoluir.

Porque será tão difícil redirecionar o ensino da Matemática para uma via mais significativa e que melhor contemple o potencial crítico, reflexivo, criativo e problematizador dos alunos? Afinal de contas, o aluno não é um recipiente que acumula informações! Que haja mais experiências na aprendizagem Matemática do que armazenamento de tantas e tantas e tantas informações, não é mesmo Benjamin? “A questão é que esse modelo vem sendo construído historicamente e foi sendo impregnado na cultura escolar, produzindo o que podemos chamar de uma ‘cultura de aula de Matemática’”¹¹⁴, cultura essa tão radicada quanto lesiva ao processo educativo, isso porque ela estabiliza (sim, isso é permanente!) um jeito de conceber a sala de aula como um espaço um tanto limitado para prática pedagógicas mais dialógicas e significativas. E isso soa tão estranhamente! Porque a sala de aula deveria ser, por natureza, “um ambiente problematizador” e, por extensão um espaço de ação social onde relacionam-se seres humanos com um passado, presente e futuro – professores e alunos – e entre os quais o processo de construção do conhecimento matemático acontecesse, para além de qualquer prática de contextualização que tornem a aprendizagem Matemática mais significativa¹¹⁵.

¹¹⁴ GRANDO & LUVISON, 2015, p. 138.

¹¹⁵ VALERO (2002).

5. Entre a diversão e a exaustão

Mas então, ao ganhar a medalha de bronze na OBMEP¹¹⁶ e, em seguida, ter a oportunidade de fazer a Iniciação Científica Junior, o então adolescente, nas férias que passava em São Paulo com o pai, deliciava-se com as descobertas e desafios que se propunham a partir daqueles *livrinhos verdes que o PIC da OBMEP disponibilizava. (...) e aí tinha tipo assim que demonstrar, não é que tinha que demonstrar, mas tinha lá várias propriedades e acho que pedia pra demonstrar, só que eu não tinha ideia do que era uma demonstração aí eu só pegava e fazia com alguns exemplos assim pra conferir se dava certo, alguma coisa do tipo...mas foi interessante porque, eu lembro que na sexta série foi quando eu fiz né, que ganhei na quinta e na sexta eu fiz iniciação...na sexta série é eu já gostava muito de Matemática, eu lembro de num dos encontros da iniciação científica, eu e mais três meninos, a gente ia almoçar e a gente ficava fazendo desafios matemáticos uns pros outros assim as vezes, ou...eu lembro de uma brincadeira que a gente fez um dia, que era de ficar escrevendo todos os números naturais com quatro quatros e operações básicas, e eu lembro que a gente nunca conseguiu o 31, até hoje eu lembro que o 31 a gente não conseguiu.*

Peguei-me tentando rabiscar algo por aqui, mas também não obtive êxito. Diante dessa narrativa percebo que o curso da iniciação científica júnior proporciona a Raul um contato com uma Matemática inacessível ou inexistente no ambiente escolar, o que lhe despertou intenso interesse e momentos de deleite em meio a pequenas descobertas e desafios superados. Uma Matemática que, para ele, não se limitava à manipulação de uma ou outra técnica, mas era “interessante, exploratória, divertida e desafiadora”¹¹⁷ capaz de aguçar a criatividade e a curiosidade, provocar e convocar a imaginação, a intuição, as emoções¹¹⁸ (por que não?), a capacidade de fazer conjecturas e comparações, potencializando e mobilizando o seu lado investigador das possibilidades, dos padrões, das hipóteses. Ele continua:

Passei a me interessar e divertir com a Matemática; lembro, inclusive, do dia em que descobri que a cada três números consecutivos, um é sempre múltiplo de 3. Passei o dia eufórico com essa informação, fazendo questão de testar, por várias vezes; alguns testes depois, descobriria que o mesmo funcionaria se fossem números de 2 em

¹¹⁶ Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

¹¹⁷ D'AMBROSIO, 1999, p. 139.

¹¹⁸ FREIRE (2015).

2, de 4 em 4, de 5 em 5, de 7 em 7 e, assim, sucessivamente. Essa diversão com a Matemática seria outra responsável para que eu pretendesse seguir a profissão de professor. Por empolgar-me tanto com o conteúdo, queria que esse entusiasmo fosse dividido entre meus pares, dando a eles e elas um pouco da empolgação que possuía. Ao ingressar na graduação, perceberia, mais tarde, que esses cursos de iniciação científica seriam cruciais para que eu criasse uma imagem melhor do que é a Matemática trabalhada no ensino superior.

Raul evidencia em sua fala que a boa relação construída com a Matemática, para além das salas de aula inclusive, proporcionava-lhe entretenimento, instigava-lhe a curiosidade, a investigação e um estado de satisfação e contentamento que o estimulava o desejo de compartilhar a mesma sensação com os colegas. A ponto de querer *seguir a profissão de professor* com o fim de apresentar uma Matemática agradável de se aprender. Compartilho minha intuição de que esse jovem será um grande professor de Matemática que, movido pela curiosidade Matemática que o inquieta, desde a adolescência, lutará por um ensino e por uma aprendizagem democráticos e pautados pela liberdade de pensar, criar, investigar, intuir, construir. Intuo. E, parte de toda essa motivação, como vimos, pode ser atribuída aos projetos de iniciação científica dos quais teve a oportunidade de participar, dado o seu bom desempenho na OBMEP, quando o seu contato com a disciplina instigava o desenvolvimento protagonista de sua aprendizagem Matemática.

Ao que parece, a sua participação nesses cursos de iniciação científica representou um grande estímulo para que as suas curiosidade e aprendizagem se expressassem e expandissem com certo grau de liberdade para investigar e ousar criar, contestar, conjecturar, experimentar a Matemática que tanto o fascinava. E, embora com ressalvas relativas à Matemática ensinada no ensino superior, Raul consolidou uma imagem positiva da disciplina.

Porém, na escola, a relação dos seus amigos com a disciplina não era lá tão divertida, a Matemática era o clássico ‘terror’, segundo Raul. E, como o professor dava ‘visto’ nos cadernos, conferindo se os exercícios foram feitos pelos alunos, todos os colegas queriam copiar do caderno de Raul. *E eu lembro que, eu emprestava, lógico, porque era o jeito que eu tinha até de ser aceito, frente a eles assim...mas eu lembro que eu também ficava insistindo pra explicar pra eles, queria que eles vissem na Matemática o que tinha de legal que eu também via, e...e tanto que foi uma das coisas*

que mais me incentivou a ser professor de Matemática, tornar a Matemática acessível e admirável de certa forma para as pessoas que não são tão interessadas na Matemática, assim.

Pois se a invenção Matemática é – ou deveria ser – “acessível a todo indivíduo”¹¹⁹ e, por assim o ser, contribui para uma plena formação de todo jovem, por qual motivo ela não possui um alcance mais significativo e democrático? Não é mesmo Raul?

— Poxa, se eu vejo isso porque que meus amigos não veem? Então eu vou trabalhar meio que pra que eles consigam ver isso...eu meio que quis a Matemática por ela ser a mais odiada...(risos)...eu quis ser professor porque eu vejo que alguém tem que fazer alguma coisa pela escola pública, eu vivenciei isso, e minha família também ensinou a gente a sempre lutar, meus pais foram militantes quando eles eram mais novos, e eu quis a Matemática por ela ser a mais odiada, eu queria ter esse desafio de transformar o terror de todo mundo em alguma coisa agradável...

Dá pra perceber que para Raul, a Matemática foi uma grande ferramenta de inclusão e interação no percurso do ensino fundamental, tornando-se posteriormente, a sua escolha de formação acadêmica. No entanto, sua narrativa é permeada de inquietude pelo afastamento que a disciplina desperta, pela maneira ‘não agradável’, odiosa, como ela chega aos estudantes, pela sua inacessibilidade.

Como você se sente incomodada com esse relato, não é mesmo professora¹²⁰? Isso porque ele revela o anseio de Raul para que os seus colegas de sala se aproximassem da ‘inacessível’ e ‘desinteressante’ Matemática que é ensinada nas escolas. Onde estarão as práticas insubordinadas criativas¹²¹ que, no espaço escolar, inovem, transgridam e subvertam sistemas rígidos com o objetivo de, efetivamente, fazer com que professores e alunos aprendam?! E o que será que isso te diz sobre as práticas de ensino dessa disciplina na educação básica, quiçá a sua? A sua que participa da formação de licenciandos e licenciandas em Matemática, servindo-lhes de modelo lá no ‘melhor colégio do mundo’? E, modelo para exatamente o quê?

Sente-se incomodada também porque é uma reflexão que recai sobre a formação de professores de Matemática, que a seu ver não dá conta de preparar os futuros professores para enfrentar a multiplicidade de questões postas em uma sala de aula, para

¹¹⁹ D’AMBROSIO, 1999, p. 121

¹²⁰ Meus ‘eus’ em diálogo.

¹²¹ BRIÃO, 2015, p. 89

além de uma f ou g de x , não é professora? Afinal de contas, a formação de professores de Matemática se dá em função de quem? De que x ? Seria de um x igual ao ensino de uma Matemática aberta ao criar e ao sentir, dinâmica e que propicia “legítimas experiências”¹²² aos estudantes, que vão desde a identificação de problemas, passando por processos de construção de estratégias a fim de solucioná-lo sempre negociando e legitimando os resultados com os alunos levando em consideração as crenças¹²³ que trazem consigo? (E quando digo crenças, para mais das que são íntimas, refiro-me, no caso específico da Matemática, tanto às crenças acerca da Matemática enquanto disciplina, que envolvem pouco componente afetivo, quanto às crenças dos estudantes sobre si mesmos e em sua relação com a Matemática).

E todas aquelas proposições, demonstrações, símbolos incomuns, o que significam? O que querem comunicar aos estudantes? O próprio Raul tentou demonstrar, no cursinho popular pré-COLUNI (cursinho que, a propósito, ele ajudou a fundar), a Relação Fundamental da Trigonometria, a partir do Teorema de Pitágoras, que *é só você dividir pela hipotenusa ao quadrado, e pra mim aquilo é, obviamente super tranquilo, super direto e etc.* No entanto, a percepção dos estudantes acerca dessa prática, parece não ter sido assim ‘super tranquila’...

Quando eu fiz aquilo o pessoal ficou tipo assim ... ‘o quê que você está querendo dizer, o quê que isso aí está falando’. Então...eu acho que o ensino fundamental, num mundo ideal é sim um lugar de você pensar a Matemática de uma forma um pouco mais pura mas...eu acho que desde lá o fundamental é espaço pra você pensar a Matemática não só como um amontoado de contas, só como uma aplicação e—etc, pensar a Matemática como uma linguagem, como uma estrutura argumentativa, como uma estrutura lógica. Isso num mundo ideal. Mas no mundo em que a gente está é muito difícil porque a gente tem a ideia de que a Matemática é um amontoado de conta. Então porque que eu acho que quando você¹²⁴ foi demonstrar o seno da soma lá aquilo ali não fazia sentido, porque ‘que conta que você está fazendo aí?’

Se compreendêssemos, todos – professores, estudantes, sociedade – a Matemática como “uma linguagem natural universal, nascida da mais íntima natureza

¹²² D’AMBROSIO, 1993, p. 36.

¹²³ Compreendo a noção de ‘crenças’, apoiada em CHÁCON (2003), como “verdades pessoais incontestáveis que cada um tem, derivadas da experiência ou da fantasia, que tem um forte componente afetivo e avaliativo” (p. 62).

¹²⁴ Eu? Eu!

da observação e do pensamento humano e construída com o máximo de coerência”¹²⁵ acessível e significativa a toda e qualquer pessoa, o seu processo educativo seria também tão mais natural, fluido, coerente, construído em parceria e proximidade com os alunos e alunas. Raul! Eu me lembro perfeitamente dessa aula que você recorda, repetida por mim, inclusive, ao longo desses cinco anos lá no COLUNI.

Era uma aula de trigonometria, na qual eu tentava comunicar que o ‘seno da soma de dois arcos a e b pode ser obtido pela fórmula $\text{sen}(a + b) = \text{sen}a.\text{cos}b + \text{sen}b.\text{cos}a$ ’. E porquê? Explico! Dá-lhe demonstração no quadro, pontos no plano cartesiano, cálculo da distância entre eles através do Teorema de Pitágoras, algumas manipulações algébricas e pronto! Todas as fórmulas estão devidamente demonstradas: o seno da soma, da diferença, o cosseno da soma e da diferença. E sim, as tangentes também saem daí. Entretanto, qual era mesmo o meu objetivo naquela extensa/exaustiva aula?

Sim, foi toda uma aula, inteira (!) para demonstrar que eu sabia demonstrar tudo isso?! Para dizer aos meus alunos que não, ‘não eram fórmulas vindas do ‘além’!’ Tinham razão de ser, origem. “Teca, mas a gente tem que saber demonstrar todas elas?” ...estou aqui a escutar alguns ecos... “Olha, demonstrar não, mas compreender essas ideias é importante para a construção de outras, para apreensão de conceitos e ideias Matemáticas” ...respondia algo vago assim... “Teca, a gente usa essa fórmula em Física desde o início do ano, só agora sabemos de onde ela veio”...comentário que me alivia e valida os três quadros lotados gastos com as demonstrações. Mas, não seria o caso de dialogar com a Física sobre a possibilidade de trabalharmos juntos tais conceitos? Numa prática interdisciplinar? Em si mesmas, tanto as demonstrações quanto as fórmulas, de que valem? A que/quem serve? O que transformam? Onde se aplicam? Estão curiosos? Outros – revejo cenas – vagavam em dispersos olhares direcionados ao quadro, ao lado, a algum colega, ao próprio caderno, alguns como que se dormissem de olhos abertos de tão ausentes. Esses e aqueles, acredito, não tiveram a atenção fisgada pela dinâmica dos meus pensamentos e intenções didáticas, talvez porque tal aula mais se assemelhasse a uma cantiga de ninar do que a um instigante desafio, como bem disse o Professor¹²⁶.

Desse modo, ao invés de exaustos pelo ‘fascinante’ e ‘mobilizador’ conhecimento que ali fora ‘construído’ e ‘compartilhado’, muitos se faziam

¹²⁵ FRAGOSO, 2001, p. 97.

¹²⁶ Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*.

sonolentamente presentes dada a ausência de sentido e de interesse pela temática exposta e a presença de um silêncio memorável. Silêncio esse que também significava ausência de compreensão, de dúvidas, de incertezas, de questionamentos e do exercício da curiosidade.

A aparente inutilidade da escolha didática que fiz encontra outros ecos em mim: então o conhecimento deve ser útil? Queremos com ele traçar uma relação utilitarista? Ou, estar a serviço, seria mais apropriado? Um conhecimento a serviço de uma professora que exerce certa porção de poder ao apresentá-lo de maneira complexa, rigorosa e, quem sabe, inacessível? Ou a serviço de alunos e alunas que a partir do contato com ele podem criar maneiras de acessá-lo, questioná-lo, descobrindo suas possibilidades e quem sabe apontando seus limites? A qual situação a minha prática docente favoreceu?

Ah, Raul, eu tinha orgulho dessa aula. Bonita. Irretocável. Melhor: eu me orgulhava de mim nessa aula. Porém, você me fez questioná-la e a mim também quanto aos meus reais objetivos com ela. Quão poderosas são as narrativas educacionais! Elas desencadeiam processos reflexivos e de ressignificação das (minhas) experiências, oferecendo tanto a quem narra quanto a quem escuta (na posição de pesquisador e/ou leitor) aprendizagens e um olhar bem mais amplo sobre si mesmo¹²⁷.

Assim, desconstruída, sigo essa escrita, acredito, mais professora do que nunca. A propósito, em fevereiro de 2019, no exame de qualificação, um dos membros da banca me questionou sobre como eu me vejo retornando às salas de aula do COLUNI após experienciar esse estudo narrativo e, prontamente reafirmo e atualizo minha resposta: não faço ideia, porém, sob a forte suspeita de que já não posso ser a mesma. Retomemos com as reflexões feitas pelo Raul.

Com toda sua capacidade enquanto linguagem e estrutura argumentativa e lógica, a prática da Matemática não pode ser reduzida a um ‘amontoado de contas’ e, a partir de então, o jovem entende que é por isso que há pouco avanço na aprendizagem Matemática no que se refere à construção e reflexão de seus conceitos e significados. Acrescenta-se à reflexão que Raul faz a de que, se no percurso das trajetórias escolares, os estudantes assimilam a Matemática restrita à execução de cálculos e mais cálculos, não é de se estranhar que apresentem, futuramente, resistência frente a atividades mais reflexivas, que privilegiam os processos de pensamento, criatividade, investigação e

¹²⁷ PASSEGI, NASCIMENTO & OLIVEIRA (2016)

apropriação do conhecimento. Para muito além de conhecer os algoritmos e procedimentos matemáticos, o sucesso da aprendizagem matemática reside também nas crenças que tem sobre a Matemática e sobre si mesmo. Crenças que configuram sua visão sobre a Matemática”¹²⁸.

Consequentemente, uma vez que há esforços para afinar a qualidade do ensino e da aprendizagem, parece ser impossível ignorar dimensões afetivas tanto dos estudantes quanto dos professores, estas que por vezes podem impulsionar a atividade Matemática como também oferecer resistência à mudança de práticas tão arraigadas. Vejamos bem, como desejar alguma mudança ou avanço na prática de ensino de Matemática sem que se leve em conta a maneira como os professores e os alunos se relacionam com a mesma? Tudo tem partida, acredito que, desse ponto primeiro. Como veem a Matemática? O contexto social em que transcorre o seu ensino? Seria ela uma caixa de ferramentas, acumuladora de elementos, ideias, fatos sem nexos? Limitada? Pronta? Em construção? Dinâmica, aberta ao criar e à expansão? E o seu ensino? Bastante instrumentalista, prescritivo e regrado? Platônico¹²⁹? Ou problematizador?

Bem, a nosso ver, os limites do processo de ensinar e aprender Matemática residem tanto na natureza dessa ciência, na linguagem e na notação matemática escolhidas e utilizadas, quanto no modo de ensinar dos professores e no de aprender dos alunos. Quem sabe, devemos nos atentar, portanto, em observar para além das exigências cognitivas, especialmente, as exigências afetivas. Sobre essas, conversaremos mais nesse texto.

¹²⁸ CHACON, 2003, p. 24.

¹²⁹ Algo impenetrável, perfeito, uma verdade absoluta, e por isso distante do homem enquanto ser profano e imperfeito que habita o mundo terreno (FARIAS, 2017).

6. Que beleza?

*Aquele mestre ensina justamente aquilo
Que não me interessa saber
Esquece de dizer - meninos nossa sina é saber viver
Impõe, implora, impera e vocifera
É que ele tem a vara de condão
Da transformação, da conformação, da educação, da revolução
É que são tantos verbos de persuadir
De sujeitar o sujeito a não existir
É que são tantos objetos indiretos
Condicionais do porvir¹³⁰.*

E, agora? Vale questionar qual Matemática queremos ensinar e aprender? “Criaremos alternativas avaliativas que dialoguem mais com o processo do que com o produto? Que ações insubordinadas assumiremos para formar pessoas que utilizem o conhecimento matemático em prol da dignidade humana”¹³¹? Isso mesmo! Estamos falando em dignidade. Em honradez humana! Em honrar professores, alunos, a partir de um ensino tão significativo quanto a aprendizagem que ele gerou¹³².

Com relação aos conteúdos destaco que sim, eles são imprescindíveis para que aconteça a parceria de ensinar-aprender, desde que ativados e utilizados dialética e comprometidamente com a formação dos estudantes. “Ensinar e aprender os conhecimentos de determinada área apenas em vista deles mesmos é muito pouco. Importa, por meio da prática educativa, oferecer condições ao educando para que se torne sujeito de sua vida e do seu viver”¹³³. Estaríamos nós, professores e professoras de Matemática, oportunizando aos nossos alunos e alunas, por meio da matemática, momentos de exercício da criatividade, autonomia, autocrítica e ampliação das suas leituras de mundo?

Parece que o modo de se fazer Matemática nas escolas é equivocado, como se o professor privasse¹³⁴ alunos jovens das mais belas e interessantes descobertas provenientes do processo de pesquisa e busca, como também das escolhas supostamente fracassadas e que não o conduziram ao esperado, mas a outros caminhos. O pensar matematicamente, legítimo e instigante, fica reservado a você, professora¹³⁵! Isso me leva, novamente aos dizeres de Rubem Alves: “Se fosse ensinar a uma criança a beleza

¹³⁰ Trecho da música “Alfa Beta Ação”, de Ednardo.

¹³¹ D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p.14.

¹³² Mais à frente, falarei nessa relação ensinar - aprender. Entenderá melhor o “gerou”.

¹³³ LUCKESI, 2011, p. 100.

¹³⁴ D’AMBROSIO (1993).

¹³⁵ Sim, a mim!

da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes”.

Eu também, se fosse ensinar a um adolescente a beleza da Matemática gostaria de não começar com definições e mais teorias e, sim, por fazê-lo experimentar dessa beleza. Mas, onde mesmo ela estaria?

Aos alunos se destina o papel de assistir a sua aula, de frente para um quadro perfeito, coberto por linhas de raciocínio bem encadeadas, elegantes, mediadas por ideias mirabolantes que você teve como que de súbito para prosseguir em sua estilística, impondo condições de existência daqui e dali, até que chegamos, ou melhor, você chega ao resultado esperado! E as perguntas que fervilham em seus cérebros, seriam (suponho): ‘eu preciso saber fazer isso?’ Sinônimo de ‘não entendi nada’ ou ‘jamais teria essa ideia, nem aquela’; ‘de onde você tirou isso?’, sinônimo de ‘você inventou esse caminho?’ ou ‘e se eu fizesse de uma outra forma, chegaria no mesmo resultado?’, sinônimo de ‘momento em que a professora congela’ !!! Mas, após descongelar, responde: ‘pode ser uma opção, tente aí e depois me mostre! Ou me procure em minha sala para tentarmos esse caminho juntos’. Se for mesmo um(a) curioso(a), ele(a) irá. A verdade é que “as ideias de possibilidades, diversidades e incertezas raramente fazem parte desse espaço formativo”¹³⁶ e, junto a isso, a suspeita de que a história e a compreensão do processo que dão sentido ao conhecimento são negadas aos estudantes, em privilégio de uma espécie de adestramento das regras¹³⁷.

Professor algebrista. Quando li um artigo¹³⁸ a esse respeito suspirei profundamente como quem se enxerga exatamente em um lugar no qual jamais admitiria ou gostaria de estar. Admita ou não, ali estão, estou, estamos, muitos de nós professores e professoras de Matemática. Professora algebrista. Aquela que para a maioria dos estudantes torna as aulas de Matemática enfadonhas, demasiadamente densas pelos excessos teóricos contidos em seus concatenados pensamentos e ideias

¹³⁶ D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p. 270.

¹³⁷ ATTIE & MOURA, 2018, p. 6.

¹³⁸ FRAGOSO (2001).

Matemáticas, já previstos, devidamente controlados e, portanto, linearmente apresentados – reforço, ‘apresentados’ – aos alunos e alunas. E, o domínio da situação em sala de aula se dá majoritariamente pela impecável performance docente detentora de todo aquele complexo conhecimento matemático que flutua pelos extensos quadros compostos e descompostos por gizes brancos, amarelos e rosas, que se sobrepõe entre demonstrações, resultados e exercícios. Qualquer intervenção discente mais atenta e questionadora é capaz de gerar alguma desconforto, cuja prática algebrista poderá não amparar. Assim aprendemos de nossos cursos de formação docente, muitos dirão. Eu o digo. E é também desse modo que adquirimos a segurança para o desempenho de uma prática docente ‘exitosa’.

O que temos visto, de modo geral, são práticas de ensino da Matemática “como um corpo de conhecimentos acabado e polido. Ao aluno não é dado em nenhum momento a oportunidade ou gerada a necessidade de criar nada, nem mesmo uma solução mais interessante. O aluno assim, passa a acreditar que na aula de Matemática o seu papel é passivo e desinteressante”¹³⁹ e, assim, na escola, pouco ou nada experimenta do investigar, do explorar e do descobrir, seguindo pelo curso escolar com raros estímulos à criatividade diante de situações problema.

Bom, professora¹⁴⁰, você fez o seu melhor não é mesmo? O seu melhor! Você se formou em um curso de graduação exigente e tradicional, dedicado, em boa parte, a superlotar a lousa com deslumbrantes demonstrações infinitas e, hoje, atua inspirada não somente pela sua ‘veia docente’, como também pelas práticas de alguns professores que considerava bons exemplos a se seguir, certo? Enquanto isso, “Pouco se tem possibilitado aos alunos tornarem-se conhecedores da Matemática, de maneira a serem capazes de avaliar e redimensionar o seu próprio conhecimento e de discutir a legitimidade de suas elaborações Matemáticas”¹⁴¹. É professora, as reflexões acerca das práticas docentes, de suas necessidades e possibilidades, são mesmo infundáveis.

A beleza está na dúvida, nas ideias, na criação, no questionar, no ver-se matematizando, problematizando, discutindo, propondo caminhos alternativos. Quando o ensinar deixa de ser a transmissão de um conhecimento acumulado e o aprender não se limita a assimilá-lo; a atenção de todos seja permanente em todo o processo em postura ativa e dialogada de professores e alunos, ao invés de centrada nos resultados no

¹³⁹ D’AMBROSIO, 1989, p. 16.

¹⁴⁰ Eu!

¹⁴¹ D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p. 270.

aguardo das notas finais. Ainda, a beleza se encontra quando a pessoa é capaz de fazer uma Matemática que se faz importante para a sua vida, que ajude a solucionar problemas em diferentes contextos. Também, a beleza se revela quando todo e qualquer estudante tem o direito – e não o dever – de aprender Matemática, “de descobrir uma ciência que encanta pela sua história fascinante de provocação à humanidade; de perceber-se capaz de desvendar o mundo dos números, das formas, das abstrações, dos padrões e das generalizações”¹⁴². A experiência desse belo, de fato, tem de vir antes. E durante.

Por fim, há de se atentar e de se incomodar com o fato de que a “Matemática talvez esteja excluindo cidadãos de muito sucesso na vida e nas suas carreiras profissionais porque ela é obsoleta, desinteressante e inútil”¹⁴³, de modo que a maneira como é tradicionalmente abordada pode ser um entrave para escolhas e realizações futuras. Ao contrário, como já reforcei enfaticamente, aos discentes devem ser propiciadas verdadeiras situações de aprendizagem a partir das quais eles se sintam afetados por ricas experiências que poderão emergir de um contato criativo, curioso e crítico com a disciplina.

Uma tomada de fôlego e...prossigamos, Raul.

¹⁴² DAYRELL, 2007, p. 271.

¹⁴³ D’AMBROSIO, 1999, p. 126.

7. Queridos mestres

E por falar em professores cujas práticas pedagógicas e, porque não dizer, humanas, serviram de exemplo a tantos outros, Raul menciona em sua narrativa, carinhosamente a relevância de um professor de Matemática em sua vida, o Luciano, *o professor de Matemática da minha vida: foi por ele que eu quis ser professor*. Sempre que vai a Ubá e comenta com as pessoas da sua antiga escola que está se formando para ser professor de Matemática, eles apostam *Ah, você vai ser o novo Luciano... e sempre quando falam isso eu penso 'poxa, tomara'*. O fator determinante que o marcou a ponto de querer se assemelhar ao referido professor, situa-se no plano da afetividade (!) e do compromisso com o ensino da Matemática.

Eu acho que não tanto em questão assim de metodologia, e etc., porque na época eu nem pensava nessas coisas de 'ah, será que o que o professor está fazendo é certo', claro sim, eu pensava mas não com a base teórica que eu tenho hoje, mas eu lembro dele com muito carinho e tenho nele assim um pouco de exemplo até porque ele tinha uma relação muito boa com a gente, ele fazia piadas, etc. Tinha uma página do livro, que era a 214, que ela era...tinha um texto enorme assim, aí quando alguém estava fazendo bagunça na sala, ou ele tirava meio ponto, ou ele mandava copiar a 214. Aí...aí beleza, aí tinha gente que copiava em casa pra já chegar e já ter pronto a 214 e tudo o mais. Aí teve um dia que pessoal se irritou e fez o velório da 214 no intervalo, aí quando ele chegou da aula estava todo mundo chorando com a página aberta na mesa, etc. Aí passou a mandar copiar o hino nacional que tinha no verso do livro (risos). Então ele sempre foi bem...ele tentava ter uma relação um pouco mais de brincadeira com a gente mas também sempre mantendo o objetivo de ensinar Matemática. Então com ele eu lembro que eu tinha uma relação muito boa.

Também eu tive minhas inspirações, Raul. Conto, rapidamente. Quando estava na sétima série tive um professor de Matemática que jamais pude esquecer, o qual chamarei por Tino. Famoso pelo jargão 'cuidado, eu tenho o poder da caneta', ele balançava uma caneta vermelha e intimidava a todos que não se comportassem da maneira que ele julgasse adequada em suas aulas. Essa prática servia para estabelecer com clareza as relações de poder nas aulas de Matemática e, quanto a isso, ninguém se impunha. Por outro lado, recordo-me com muita lucidez e carinho de sua pessoa e de sua competência profissional, seu jeito de ensinar, sua disponibilidade em nos fazer compreender os conteúdos; os livros daquela época trago ainda em minha biblioteca

particular e me são ótimas fontes de consulta e lembranças. O cheiro deles me remete ao ensino médio. Lembro que em um dos livros guardei um incenso...e esse cheiro ficou por um bom tempo...o livro, segue comigo.

Eu me lembro de uma situação em que o Tino, ao entregar as provas corrigidas, soltou algo do tipo: ‘Maria Tereza, eu esperava muito mais de você, vamos lá’? A prova valia 7,0 pontos e, se não me trai a memória, alcancei 4,0 pontos, ou seja, menos da média de 60%. A princípio aquela frase dita à meia voz me gerou um ligeiro constrangimento por ter desapontado o meu professor, afinal de contas, ele esperava muito mais de mim! Tão logo ressignifiquei essa emoção e reagi com desempenho superior àquele, na prova seguinte e, então, recebi elogios e sorrisos. Como me marcou! Esse era o Tino. E, a Matemática, passou a ser a disciplina em que eu mais me destacava e ele, com a ressalva do ‘poder da caneta’, conseguia me motivar aos estudos, tornando-se uma inspiração. A propósito nos falamos no início do ano de 2019, através de um grupo no *whatsapp* da turma do ensino médio. Poxa! Foi muito legal! Disse a ele sobre minhas boas lembranças da sua pessoa e que eu segui na carreira docente, na Matemática, o que o deixou bastante feliz.

Já na última série do ensino médio, em 2003, mudei para outra escola particular onde foram muito intensas as emoções que vivenciei no processo de escolha do curso superior. Até esse momento de minha trajetória já havia cogitado algumas profissões: professora de algumas disciplinas como Português (Sim! Sempre amei!), Educação Física (com frequência era capitã dos times de futebol e vôlei do colégio, apenas) e Matemática (era boa nisso, gostava da ideia de fazer um quadro cheio de equações, gráficos) ou, ainda, Fisioterapeuta (de longe!! Ser professora era algo forte!!), Economista (não, não mesmo!!), Musicista (tenho certa afinidade com a música, desde criança, por muito pouco não o fiz!). Contudo, no decorrer do ano letivo nessa escola, realmente me vi totalmente inclinada à docência e isso se deve a duas professoras/mestras na arte de ensinar Matemática: Nica e Dea, que foram sem dúvidas fontes de inspiração e motivação para que eu concorresse em quatro vestibulares para o curso de Matemática. A atuação dessas professoras, cada qual à sua maneira, era admirável e me movia interiormente com uma força intensa, como se mexesse com minha identidade. Há poucos dias resgatei uma antiga foto da minha formatura do terceiro ano abraçada com a Nica! Que feliz lembrança! Compartilho.

Foto 11.: Eu e Nica, em minha conclusão do ensino médio



Fonte: arquivo pessoal

De fato eu me via nelas, atuando, ensinando, escrevendo na lousa, pacientemente ou energicamente (as duas tinham temperamentos opostos) e, eu seria, em minhas aspirações, uma justa composição de ambas. Jamais me esqueci daquelas letras e da disposição da matéria no quadro. Prestei quatro vestibulares para o curso de licenciatura em Matemática. Com a divulgação dos resultados, a princípio eu iria para a Universidade Federal de São João Del Rey (UFSJ), mas no dia seguinte, com o resultado da prova da UFV, minha escolha foi parar em Viçosa e cá¹⁴⁴ construir um caminho repleto de experiências e trocas, que me trouxeram até o COLUNI e até aqui. E junto a você¹⁴⁵, à Lívia e ao João Paulo, no dinâmico processo de provar desse estudo, seguirei compartilhando, oportunamente, aspectos de minha trajetória formativa com todos que nele se envolvem. Continuemos a contar sobre você, Raul. A propósito, e o COLUNI?

Inclusive, utilizo essa autobiografia para fazer certo desabafo um tanto pessimista: ao lembrar-me das minhas experiências, vivências e amizades do COLUNI, reluto em aceitar que ainda hei de viver período mais feliz e produtivo (produtivo no sentido pessoal, e não econômico) do que o do ensino médio. Cresci e mudei muito com o COLUNI.

¹⁴⁴ Nesse momento de tecer os fios da tese, estou na cidade de Viçosa, após morar dois anos em São Carlos em função das disciplinas do doutorado.

¹⁴⁵ Refiro-me a você, Raul.

8. A melhor experiência da minha vida

Bem, vamos (...) à melhor experiência da minha vida. Em 2011, um ano antes de ingressar no COLUNI, uma prima minha acabava de se formar no Colégio, e tive o privilégio de ir à sua festa de formatura, três dias após ter feito o exame de seleção. Ao ver toda a empolgação dos então formandos, e toda a relação criada entre eles, não podia esperar para saber se teria a possibilidade de estudar naquele colégio que, no momento, tanto sonhava. E pude. E foi ainda melhor do que eu esperava. No COLUNI me encontrei. Se durante o ensino fundamental tinha dificuldades em fazer amigos, e sentia-me sempre excluído, foi exatamente o oposto no ensino médio: desandei a fazer amigos (tenho amigos que estudam lá até hoje, quatro anos depois de formado), sentindo-me parte da escola, da sala, dos grupos de amigos.

O COLUNI já foi uma experiência completamente diferente e, o modo como Raul diz isso, dá sinais do quão impactante é essa escola em seu processo formativo. Ou, no mínimo, leva-me a desconfiar. Caso se dissesse, por exemplo, ‘no COLUNI tive experiências’, entendo a escola como um espaço de relações, construções, aprendizados, lutas, superações, conquistas, derrotas, enfim, tudo o mais que possa tangenciar um lugar onde alguém tem uma experiência. Ao passo que, ao elaborar ‘O COLUNI é ou foi uma experiência’, abre, para além do que expus acima, um olhar que humaniza a figura do colégio e, portanto, estabelece relações diretas entre ele e Raul. Significa ainda que o COLUNI é. É tradição, é história, é vivo e permanece nas gerações de estudantes que por ele passam, que com ele e nele convivem. Não que você tenha dito isso, viu Raul? Eu mesma narrei assim, lá no início desse texto sobre as minhas experiências como professora nesse colégio. E agora faço essa reflexão que acredito ser tão válida quanto vaga. O que não é exatamente bom. E nem exatamente ruim¹⁴⁶.

Enquanto estudante do COLUNI, o jovem se percebe imerso em uma atmosfera bem mais propícia ao que chamamos de ‘cultura de estudos’. É um dos marcos da escola e, dizem, que tem que estudar e muito pra ‘dar conta’ do intenso ritmo com que tudo acontece ali.

Eu lembro de uma aula que eu fiquei meio assim, acho que talvez a primeira aula¹⁴⁷, não... acho que foi a segunda aula, a primeira é mais apresentação...eu lembro que era uma aula de produtos notáveis ou sobre fatoração e todo mundo já ‘tava’

¹⁴⁶ Mais uma vez eu tomando de empréstimo suas expressões, Raul!

¹⁴⁷ Primeira aula de Matemática no colégio.

assim, sabe ‘ah, fui tomar um café e tinha um produto notável lá’ e eu ‘tava’ ‘gente, quê que tá acontecendo aqui, quê que é pra fazer nesse exercício’ então eu fiquei, eu lembro que eu fiquei um pouco perdido assim, mas eu não...acho que foi um dos únicos casos, eu não senti tanto impacto, tanta diferença assim não, talvez porque a minha base em Matemática foi muito boa tanto pelas questões de eu já ter um pouco de facilidade, de meu irmão ser professor e de eu ter feito o PIC da OBMEP.

Eu vejo que o PIC da OBMEP pra mim foi excepcional pra eu entender de fato o que a Matemática é. É até um problema que o pessoal tem quando vem aqui pro curso né, o pessoal acha ‘ah, eu era bom em Matemática no ensino médio então vou fazer Matemática’, porque a gente tem a ideia de que Matemática é conta né, a Matemática que a gente tem na escola é conta, e eu vejo que eu já vim com uma visão diferente, já tinha aprendido lá atrás....

Daí depreende-se que, o COLUNI representou para ele, em termos acadêmicos, uma extensão dos hábitos de estudo que sempre foram cultivados em casa, pois conseguiu manter a sua rotina escolar em um ritmo costumeiro. Soma-se a isso as experiências que acumulou – ainda no ensino fundamental – com a Matemática, fora do ambiente de sala de aula tradicional, que por sinal contribuíram significativamente para que o seu olhar acerca da disciplina se ampliasse para muito além dos limites da Matemática escolar tradicionalmente oferecida. Assim, o jovem chega ao novo colégio se relacionando de modo familiar, crítico, questionador e curioso com a Matemática.

Além disso, o COLUNI se revela também um espaço bem diverso e aberto às expressões culturais de todas as formas, o que talvez é ainda mais motivado por ser universidade pública, cuja presença das diversidades, das singularidades e das pluralidades é uma máxima.

E até assim as músicas que eu ouvia na minha antiga escola era motivo do pessoal me zoar, e aqui eu fiquei amigo de um monte de gente por conta das músicas que eu ouvia, as coisas que eu gostava de conversar, de assistir e tudo o mais eu já comecei a ficar muito mais amigo do pessoal.

Ter esse espaço e essa identificação é importante, é essencial! Eu, como professora, relato que foi ali, na convivência com os mais diferentes perfis de jovens, que tive contato com muita música sertaneja, muito (mas muito!) funk, e um quê de João Bosco, Maria Bethânia, Legião Urbana, Lenine, etc. Inclusive a primeira atividade que desempenhei no COLUNI foi no anfiteatro, com violão a postos, a cantar que “eu

vejo um novo começo de era, de gente fina elegante e sincera, com habilidade pra dizer mais sim do que não”¹⁴⁸ e, olhando para rostos desconhecidos ao mesmo tempo tão familiares, e recebendo olhares de volta, emocionados e apreensivos, pois acabavam de ingressar no ‘melhor colégio do mundo’, acolhíamo-nos, mutuamente. E você? Diga-nos mais, Raul!

Acho que o principal diferencial do COLUNI, na minha vida, foram as possibilidades que ele me abriu. Lá eu consegui me permitir. Me permiti ter minhas opiniões, deixar o cabelo crescer, usar a roupa que eu achava legal, sabendo que, independentemente disso, seria aceito e integrado naquele meio. Pude, também, experimentar as mais diversas áreas do conhecimento. Ajudei a fundar o Cursinho Popular Pré-COLUNI, que funciona até hoje; criei, também, um grupo de teatro, que duraria 3 anos; seria o Salsicha, seria os Mamonas Assassinas, seria garçom, seria operário, seria estatístico, seria cantor, seria o que eu quisesse experimentar (isso tudo permitido e incentivado pelo colégio). Seria, acima de tudo, quem eu queria ser. E, depois de muita reflexão (excepcionalmente no terceiro ano, quando já estava mais maduro) e muita busca por autoconhecimento, eu sabia quem eu era, quem eu queria ser, quem eu não queria ser.

Ao ouvi-lo novamente, reflito acerca da importância das atividades que fogem aos limites da sala de aula, do ensino considerado ‘forte’, da transmissão de conteúdos estes que por vezes¹⁴⁹ nem são assim tão interessantes. São as atividades extraclasse! Tão fundamentais, pedagógicas e formativas quanto podemos supor! Embora nem todos se disponham a se envolver nessas atividades, talvez por vergonha, ou por se julgar inábil ou mesmo por subjugar-las e considerá-las perda de tempo, penduricalhos pedagógicos, é perceptível que são momentos únicos, de despojamento e criação, em que é permitido experimentar lugares, personagens, vozes, cantos, danças, o lúdico, o expressar-se. E eu faço essa reflexão com base, também, em algumas experiências que vivenciei com alunos do COLUNI, no formato de atividade extraclasse. “São momentos quando fica mais explícita a noção de uns e outros a respeito da escola, sua função, suas dimensões educativas”¹⁵⁰. Estreitam-se laços de amizade, potencializam-se capacidades.

¹⁴⁸ Trecho da música Tempos Modernos, de Lulu Santos.

¹⁴⁹ Muitas mesmo!

¹⁵⁰ DAYRELL, 2007, p.158.

Ao que parece¹⁵¹, o COLUNI nada tem de coadjuvante em seu processo formativo. Pelo contrário, representa um marco em seu desenvolvimento como ser humano, quando aguça suas potencialidades e lhe oferece possibilidades de crescimento. Embora seja, a princípio, um espaço escolar, concordamos que o COLUNI foi para você um lugar onde experimentou também uma vida não-escolar, de modo que você ressignificou o 'prisma' para além de toda a sua fama e excelência, por meios das relações sociais e das trocas afetivas e culturais que vivenciou. Foi lugar de viver e acontecer. Foi e é, seguramente. No tocante aos estudos propriamente, como você já tinha um componente familiar que o habituou desde cedo a essa rotina, não sentiu grandes impactos com o ritmo do novo colégio. E, em linhas gerais, manteve uma boa relação com os professores de Matemática da escola, embora, em suas palavras, não tenha sido algo tão marcante assim. Sobre a Matemática...vamos falar mais, Raul?

¹⁵¹ Eu não estava enganada, minha desconfiança do grande impacto que esse colégio teve em sua vida se confirma em sua narrativa, Raul!

9. O quê que significa a Matemática em si?

No meu x ano (...) eu não lembro de nenhum episódio muito grande assim. A Flora, eu lembro que eu gostava um pouco do estilo da Flora no sentido de que...eu lembro até hoje do dia que ela foi ensinar Z ¹⁵² pra gente...ela chegou e escreveu no quadro e falou 'ó isso aqui é Z, beleza? Então a gente vai formalizar isso tudo'. Então achei aquilo interessante assim também, achei que não era tanto a ...não abandonou a formalidade da Matemática mas também não usou a Matemática engessada assim de definição, proposição, demonstração, então achei um jeito interessante também. No meu y ano (...) eu lembro que eu não gostava da aula do Marx porque ele ficava muito no âmbito da aplicação e pouco no âmbito da explicação do porque aquilo acontecia, então eu via ele com um pouquinho já mais de...não estou achando o termo, mas já não via muito bem as aulas dele, já ia com um certo problema pra assistir as aulas dele.

Para Raul, o binômio teoria – prática, nessa ordem, dá a entender que a teoria e o seu rigor são familiares aos estudantes, que todos os acessam com facilidade e, não é bem assim. A sua visão a esse respeito é tão esclarecedora quanto provocadora. Ele vê com entusiasmo a escolha por uma abordagem simples – não simplista – de determinado conteúdo, para depois partir para processos teóricos e formais.

Eu acho que essa linha de pensamento de teoria – prática pressupõe uma teoria mais natural pra gente, pressupõe que eu consigo...que essa teoria é palpável pra mim, então eu acho que ainda mais Matemática vista como algo completamente abstrato e que não tem nada a ver com o mundo, talvez seja interessante mostrar a prática e aí ó 'mas o quê que significa a Matemática em si, o quê que significa isso aqui que está sendo falado'. Então trazer a Matemática pro palpável, nem tanto assim de 'ah...é...como que você vai usar isso no dia a dia' mas assim de entender o quê que aquelas coisas estão querendo dizer na verdade pra depois regulamentar, teorizar, como eu acho por exemplo que a Flora fez quando ela foi explicar Z, ela falou 'gente, isso aqui é uma Z. Entenderam a ideia, entenderam o quê que significa? Agora vamos então passar a definição (...) e tudo o mais'. Então eu acho que talvez seja essa forma que eu pretendo trabalhar”.

E, com a lucidez de um professor em formação, futuro professor de Matemática, sem querer desprezar as formalidades acadêmicas, acende um ofuscante pisca alerta,

¹⁵² Denominei e denominarei de Z o nome de conteúdos explicitados pelos jovens, a fim de preservar identidades dos docentes, **sempre que necessário**.

que quase te cega o olhar (não é mesmo professora?¹⁵³), fazendo com que vozes discentes ecoem em sua cabeça, incessantemente: ‘*eu não sei o que esses símbolos significam*’, ‘*o que você quer com tudo isso?*’, ‘*e esse ‘A’ de cabeça pra baixo?*’, ‘*você vai cobrar a demonstração?*’, entre tantas outras e isso sem contar as expressões faciais e corporais. A rigor, o rigor matemático, a linguagem, a notação, se não mediados e tornados acessíveis pelo professor, podem se tornar dificultadores da aprendizagem Matemática. A propósito, Raul desabafa que, a sua relação com a Matemática no presente momento da sua formação superior¹⁵⁴ encontra-se *um pouquinho enfraquecida* devido ao fato de, segundo ele, ter ‘romantizado’ a Matemática no ensino médio e, já na graduação, deparar-se tanto com a beleza quanto com a dureza dessa ciência, digamos, rigorosa por demais.

Nossa, eu adorava ver no terceiro ano, quando a gente aprendeu Números Complexos, como que funcionava e como que aquilo era uma coisa completamente... parecia que assim que alguém criou mas que funcionava completamente bem com tudo que a gente já tinha aprendido, aí eu ficava ‘gente, que impressionante’, mas eu acho que na medida que eu fui estudando mais a fundo e fui vendo que não era só ver ‘nossa, como é impressionante’, mas, porque que é impressionante, e tal, então quando começou mais com o rigor matemático mesmo, principalmente na parte de Análise, a parte de Álgebra eu gosto bastante, mas o rigor da Análise pra mim é...acho que enfraquece um pouquinho...eu já olho pra Matemática em si com um pouco de...de desgosto assim, em algum momento.

Raul! Como você me embarça! Ou acha que eu retorno pra salas de aula a mesma? As suas experiências e o seu modo de transmiti-las me tocam e transformam. Nesse momento, peço-lhe licença por tomar novamente de empréstimo um trecho de sua autobiografia, que se confunde com o que exatamente desejo exprimir como fruto dessa experiência de ouvir sua narrativa e me deixar embarçar a partir dela, afinal de contas ‘tudo que parece ser eu é um bocado de alguém¹⁵⁵’ ou ainda “as histórias vividas por uns são intrincadas nas histórias dos outros”¹⁵⁶. Portanto, “ainda que passe por diversas experiências, sinto que alguns pensamentos e formas de pensar e agir se

¹⁵³ Sim! Dialogo comigo mesma, como você já percebeu.

¹⁵⁴ Março de 2018.

¹⁵⁵ Trecho de ‘Para manter ou mudar’, música de Moveis de Acaju, com a qual Raul possui forte identificação.

¹⁵⁶ RICOUER, 2014, p. 171.

mantém. O que não é exatamente bom (nada bom!!¹⁵⁷). E nem exatamente ruim”¹⁵⁸. A narrativa e o seu poder de desvelar o singular e o plural, o particular e o coletivo, segue a me (des)(re)construir.

Digo isso porque já me deparei, por inúmeras vezes, com o meu ‘senso de prática contraditória’, ao longo de minha trajetória profissional/acadêmica, quando passei a compreender novos conceitos e perspectivas de ensino e de abordagens interessantes da Matemática e, no entanto, não consegui, o quanto gostaria, com que minha nova maneira de pensar algo em relação à Matemática, reverberasse sobremaneira em minha atuação docente. Parece que há uma atuação inconsciente, que dificulta a mudança de alguns hábitos.

Não, não é desculpa. E, realizando minhas leituras para esse estudo, senti-me um ‘tantinho’ menos desolada e um ‘bom tanto’ mais preocupada com relação a essa, possível, resistência em mudar algumas práticas. “Mudar hábitos é uma das condutas mais difíceis em nossa vida, uma vez que estão vinculadas a crenças incrustadas profundamente em nosso inconsciente como resultado de anos e anos de vida num contexto a elas favorável. (...) Aprendemos a agir como todos os outros sob pena de, sendo diferentes, perdermos a nossa condição de ‘pertencentes ao grupo’”¹⁵⁹. Resistir a mudanças pode refletir, assim, uma estratégia de sobrevivência naquele espaço, dentro da escola. Por mais obsoletos que sejam, alguns hábitos perpetuam pelas gerações, sinalizando aí que foram integrados ao âmbito da prática como algo que a grosso modo elimina as inseguranças provenientes da ousadia de inovar, de ousar e de transpor as barreiras de uma inércia pedagógica.

Em meu segundo ano de mestrado, 2011, concomitantemente à escrita da dissertação eu iniciava como professora do COLUNI. Enquanto lidava com as vozes dos professores universitários do Departamento de Matemática de UFV acerca de suas concepções avaliativas e práticas docentes e, aprofundava nos estudos sobre avaliação (defendendo uma postura avaliativa formativa como a que mais colabora com o desenvolvimento da aprendizagem discente – bem como docente), eu me tornava professora em um exigente colégio e compunha um corpo docente marcada e historicamente severo na maneira de avaliar os estudantes. Não eventualmente, fui

¹⁵⁷ Acréscimo meu!

¹⁵⁸ Observe que, embora seja fala do Raul, não está em itálico, pois dela me apropriei, momentânea e genuinamente.

¹⁵⁹ LUCKESI, 2011, p. 220

também severa, esvaindo da minha própria prática avaliativa o seu sentido formativo e promotor de mais aprendizagem. Prática que mais contribuiu para a criação de rótulos e distanciamentos de alguns estudantes do que propriamente para acolher suas situações de aprendizagem e redirecionar minhas escolhas e objetivos como professora de Matemática.

Ao mesmo tempo em que refletia as bases dessa postura eu padecia de uma necessidade urgente de mudança em minha prática. Ano após ano, percebo que o meu nível de reflexão e inquietude se ampliava e, gradativamente, enlarguecia o meu olhar sobre os processos educativos dos alunos e alunas que acompanhava, no intuito de mais colaborar e motivar do que punir e estigmatizar. Entretanto, o processo é lento. Aprendi, desde que me entendo por estudante, desde que conheci a instituição escola, a entender e a me acostumar com a função classificatória da avaliação¹⁶⁰. Que avaliar é medir o aprendizado, é selecionar, é comparar. Mudar hábitos tão naturalizados, e inequivocadamente legitimados por professores, alunos, família, escolas, culturalmente atestados, tem sido sim, desafiador.

Reflico ainda: estou a quatro anos me dedicando a esse estudo que me retirou completamente do conforto de lecionar, por cinco anos consecutivos, naquela escola. Retirou-me do conforto tanto pelas sinalizações que ele traz quanto pelo tempo de afastamento das salas de aula. Ao retornar, quais serão minhas bases? Em que me apoiarei para reativar o modo professora? Repetirei o que aqui esses ex-alunos/aluna sinalizaram em tom crítico? Utilizarei o meu velho e seguro repertório de professora de Matemática? Posso ser melhor, na prática? Viverei, tal como na época do mestrado, um conflito? Pois bem, se “educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”, acredito que os desafios que me esperam são muitos, especialmente em tempos de crise política e censura educacional como os atuais. Nutro anseios; amparo-me em minha bases, hoje um tanto transformadas; reforço novas.

Anseio, pois, ser liberta das verdades Matemáticas. Aquelas que estereotipam alunos, professores e práticas. Aquelas que se utilizam da Matemática não para uma justiça social, mas para um exercício de poder e de segregação. Aquela que motivou a minha mãe Ana a exclamar: “você tem a Matemática a seu favor”. Aquelas que me asseguram importância e respeito, só por ser “Matemática”, em detrimento de disciplinas irrestritamente fundamentais aos processos de formação humana como

¹⁶⁰ SORDI & LUDKE (2009).

Sociologia, Filosofia, História, entre outras. Para além do que vinha sendo, ser outra! Pesquisadora e professora de Matemática que pense a “educação a partir do par experiência/sentido”¹⁶¹. Que consiga olhar devagar para os jovens e, em meio às tantas vozes que povoam minha mente, silenciá-las para o ouvir, em suas singularidades. Porém, são 160 singularidades, como alcançar a todas? Colocar-me a cada um com disponibilidade para a escuta, como faço aqui nesse espaço narrativo reflexivo e potencialmente formativo, já é um passo para que, em permanente autocrítica, eu possa construir estratégias avaliativas que tragam mais forma e significado às práticas pedagógicas que desenvolverei.

Porém, nesse cenário não há espaços para ingenuidades, de modo que embora se façam necessárias novas práticas avaliativas em favor da aprendizagem e do desenvolvimento efetivo dos discentes, o cerne da questão situa-se para um tanto adiante da dicotomia “formas autoritárias *versus* formas democráticas de avaliar”. Não se trata, assim, de um dilema pessoal de uma professora de Matemática em processo de reflexão da sua prática docente.

A maneira como a instituição escola é concebida e organizada, a partir de parâmetros capitalistas, por si só compromete as melhores intenções de subversão de práticas pedagógicas consideradas tradicionais. Nessa estrutura, a ‘forma escolar’ acontece isolada da vida dos estudantes e, por conseguinte, os objetivos educacionais são impostos aos jovens sem que sejam consideradas suas vivências, bagagens, projetos de vida. É uma visão que compreende o mundo/escola capitalista como acabado, no qual o jovem será incluído e se comportará conforme as regras de funcionamento. Ou seja, os estudantes são subordinados a um sistema educacional um tanto alheio ao contexto de suas vivências fora do espaço escolar, o que lesiona possibilidades de trabalhos realizados de modo democrático e colaborativo. E, com esse afastamento da vida, a escola “se artificializa e se reduz (...) à formação cognitiva do estudante e (...) à formação de atitudes e valores de interesse do âmbito da sociedade atual”¹⁶².

No que concerne às práticas avaliativas, fazemos também a reflexão de que, para além do contraponto entre avaliação formativa e avaliação somativa, há de se considerar que são elas, as avaliações, que asseguram a reprodução das desigualdades e funções sociais. Portanto, para além das formas avaliativas, a forma escolar configurada sob os

¹⁶¹ LARROSA, 2015, p.16

¹⁶² FREITAS, 2010, p. 94.

moldes das classes dominantes também precisa ser debatida e reestruturada sob a ótica de uma formação que garanta o acesso ao conhecimento crítico bem como o desenvolvimento de sujeitos históricos que saibam lutar e construir novas sociedades. A escola se ampara por objetivos capitalistas e se sujeita a uma valoração por meio de dados quantitativos sobre a sua qualidade, de modo que ansiar por novas práticas avaliativas pressupõe repensá-la, sob novas bases que reconfigurariam a suas funções sociais, tratando-se de uma “outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação”¹⁶³. Imaginemos só: estudantes que se mobilizam aos estudos, curiosos e determinados, não à espera de uma boa nota mas por necessidades de construir, descobrir e experimentar desafios, projetos, situações! “Neste contexto, quem precisa da avaliação?”¹⁶⁴

Parei... parei! Quantas questões suscitadas por você, Raul! Até aqui, o quanto experiencio! Rumino! Reluto! Reconsidero! Refaço! *Desconstruo!* Ah, Raul! Você me conduz por caminhos que desembocam em reflexões que me formam, *reformam*, dão forma. E, tal qual Cecília, convida-me imperativamente a quebrar até mesmo as tais barreiras inconscientes e a desejar, inquieta, ser melhor:

Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado.
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro.
Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo¹⁶⁵.

Raul, a respeito dos processos avaliativos, tem também, muito a contar.

¹⁶³ FREITAS, 2010, p. 96.

¹⁶⁴ FREITAS, 2010, p. 98.

¹⁶⁵ MEIRELES, 2015, p. 43.

10. Prova de Matemática

Ah, mas é claro que a avaliação da aprendizagem não se ausentaria desse enredo! Você, que sempre se deu bem com a Matemática, não passou por grandes conflitos na ‘hora da prova’, não teve a experiência do ‘terror’ que muitos colegas já sofreram em virtude de uma prova de Matemática. E assim, ‘nota’ não era um objetivo nesses momentos de teste, pois não vivenciou o drama de ter que alcançar uma elevada nota para não ser reprovado. Vocês definitivamente se davam bem! Por outro lado, a sua experiência individual com essa disciplina não encerra sua reflexão e sua percepção acerca do modo como alguns de seus colegas e amigos vivenciaram esse processo digamos, amargo. *Eu percebo que é com certeza um foco de medo e angústia e ansiedade pra muita gente e eu acho que a prova de Matemática, acho que muita coisa da Matemática funciona assim, mas a prova de Matemática, os exercícios de Matemática funcionam muito assim como uma forma de...como algo que barra o interesse do aluno naquilo ali, o aluno olha muitas vezes pra prova, pro exercício e já pensa ‘eu não sou capaz’ e nem tenta, então, acho que a Matemática, as provas, os exercícios eles funcionam muito como...pra segregar...quem consegue resolver, quem consegue ir bem, e quem não consegue, quem é burro né, usam a Matemática pra dividir os inteligentes que conseguem resolver e as pessoas burras que não conseguem.*

E, endossando sua reflexão, Raul, compreendo que a prática avaliativa por vezes desloca os estudantes do processo educativo para um processo de exclusão. Exclusão essa que é legitimada cotidianamente nas escolas dada a existência de uma cultura do fracasso, subentendida nos ambientes escolares por professores, alunos, pais, equipe pedagógica, funcionários. Ou seja: é esperado que alguns fracassem, não suportem a (o)pressão, fiquem pelo caminho, visto que “excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola”¹⁶⁶. Nessa toada, as desigualdades ocorridas no interior da escola só se intensificam e sustentam essa relação de subordinação e dominação, determinando o ‘lugar de cada um’. Por si só a cultura escolar é excludente¹⁶⁷ e nesse contexto, a avaliação pode ser compreendida, perversamente, como “uma espécie de pedágio para transitar pela ponte da inclusão”¹⁶⁸.

Interessante esta atividade que você relatou. Sob orientação da professora Nádia, Raul realizou estágio supervisionado no COLUNI e a sua orientadora o incentivou a

¹⁶⁶ FREITAS, 2010, p. 89.

¹⁶⁷ ARROYO (2003).

¹⁶⁸ FREITAS, 2010, p. 90.

realizar alguma atividade ‘diferente’, que a surpreendesse, o que constaria no relatório final. O estudante, portanto, realizou uma pesquisa no Twitter, com os descritores ‘Matemática COLUNI’, o que o levou a utilizar também ‘Medo COLUNI’ e constatar que os três elementos Matemática-COLUNI-Medo se relacionam entre si. *Medo da prova de Matemática, do exame de seleção, medo porque tem a prova de Matemática amanhã, então eu vejo que a Matemática no COLUNI está muito atrelada ao medo, e eu vejo que até por parte dos professores, eles usam desse medo pra convencer os alunos deles, de que, se você não estudar é...sabe aquela coisa assim de...você vai estudar pelo...pelo terror né, acho que não tem muito como eu desenvolver, acho que é isso mesmo....*

A temática da avaliação da aprendizagem – a propósito, reduzida à aplicação de provas – estreita-se intimamente com as relações de poder que, a partir da prática avaliativa, se estabelecem. Não apenas como instrumento verificador do ‘conhecimento adquirido’ pelos estudantes, as provas controlam a maneira como eles devem se comportar em sala de aula, na escola e “inculcam valores e atitudes”¹⁶⁹ aos estudantes que são, por sua vez, artificialmente motivados ao estudo e à aprendizagem. Trata-se de uma motivação artificial porque entendemos que a vida humana enquanto prática social pouco ou nada é absorvida pelas práticas escolares e, assim, o ensino de conteúdos e a consequente ‘avaliação’ da aprendizagem seguem um curso desvinculado de sentidos aos alunos. Assim, diante de um abafamento das reais potencialidades de uma prática avaliativa alinhada aos preceitos de uma escola que seja emancipadora, os desdobramentos resultantes dessas avaliações/provas, não escapam dos limites classificatórios, punitivos, autoconclusivos, intimidatórios, como o próprio Raul sinaliza em sua narrativa.

Na contramão de todo esse contexto, uma prática de avaliação da aprendizagem formativa consiste em uma atividade processual que, ao invés de gerar tantas tensões e desencadear relações de poder, tem potencial para elucidar a situação de aprendizagem dos estudantes e apontar caminhos e novos direcionamentos para as práticas pedagógicas. Acredito, Raul, que avaliar pressupõe um decurso, um acompanhamento, uma coparticipação entre aluno e professor, como também transformações nas práticas educativas. Conecta-se a uma temporalidade de passado, presente e futuro, que permite aos sujeitos envolvidos nesse processo de perceberem em seu desenvolvimento,

¹⁶⁹ FREITAS, 2010, p.94.

transformações e superações de práticas falidas. Requer tempo! Demora, pois é também uma experiência! Experiência que pode, em suas palavras, dar *ao aluno um espaço que se entenda a Matemática não tanto como um amontoado de conta mas como uma estrutura de pensamento*. E você, em processo de formação, demonstra reagir à cultura avaliativa classificatória e excludente tão impregnada em nossas práticas pedagógicas, a partir de reflexões sobre experiências que já vivenciou, sinalizando um contentamento com atitudes docentes que criem e valorizem possibilidades de construção do ‘pensamento matemático’ do aluno, independentemente do acerto ou do erro na questão. Afinal de contas, o que o levou a chegar à resposta correta ou a chegar em outra resposta, não é mesmo? Como compreender o erro na perspectiva da inclusão? “O erro, longe de ser expressão de não aprendizagem e de incapacidade, é expressão da relação entre o que já foi aprendido e as aprendizagens que ainda se fazem necessárias”¹⁷⁰, e assim, como que uma lanterna em uma noite na roça, ilumina o caminho e as tomadas de decisões. Erros são potencialmente elucidativos e redirecionam práticas. Apontam limites e novas possibilidades, novas estratégias pedagógicas se a partir deles o docente realiza uma leitura, volto a dizer, na perspectiva inclusiva daquele estudante. Ao invés de invisibilizar o discente no decorrer do processo escolar, os erros socializam suas vozes que também compõem esse processo e sinalizam para a importância de transformações de práticas em favor do direito à aprendizagem.

É...até que enquanto graduando em Matemática a gente repensa muito né as formas avaliativas e etc...é...eu lembro que ...um trabalho que Ana passou pra gente que eu gostei bastante foi um que a gente teve que ir lá na frente explicar uma resolução de um exercício né, resolver um exercício e explicar...eu acho que é um jeito as vezes interessante porque Ana deu ao seu aluno um espaço que se entenda a Matemática não tanto como um amontoado de conta mas também como uma estrutura de pensamento e eu acho que as vezes você dá uma prova...eu sou muito contra prova fechada, eu acho que a prova fechada ela é...ela preocupa muito com o resultado e não preocupa nada com o processo, então as vezes se o seu aluno foi lá e não teve nenhum pensamento matemático (...) um pensamento matemático completamente desconexo mas conseguiu chegar na resposta ele vai ter mais reconhecimento do que um aluno que as vezes não teve o raciocínio que você esperava mas teve um raciocínio diferente, teve

¹⁷⁰ ESTEBAN, 2009, p. 133

também um raciocínio matemático mas aplicado numa situação errada ou as vezes só errou uma continha e etc., e vai lá e acaba não tendo o trabalho recompensado né.

Sim Raul, e nesses casos alguns questionamentos como ‘o que levou o aluno a dar uma determinada resposta?’, ‘quais foram os conhecimentos matemáticos que ele utilizou?’ ou ‘a Matemática discutida na sala de aula foi utilizada?’ e, ainda ‘o aluno consegue se comunicar matematicamente?’ poderiam suscitar a conscientização, tanto do estudante quanto do professor, acerca do encadeamento de ideias matemáticas que esse jovem assimila e das escolhas de caminhos matemáticos que ele realiza. É certo que os resultados interessam! Mas, como decorrência de uma sucessão de intervenções em favor da aprendizagem efetiva dos estudantes e não como um produto final descolado do desenvolvimento dessa aprendizagem.

Quando eu fiz estágio no COLUNI no ano passado eu tive uma experiência que eu achei até bem legal. O primeiro professor que eu acompanhei ela dava provas fechadas mas ele olhava a resolução ainda assim, e eu achei interessante porque eu acho que, ele até falou isso, as alternativas davam um norte pra pessoa pra saber até o quê que ela tava procurando, é, qual que era a margem que ela deveria encontrar, que eu acho interessante também que o aluno resolva mas também saiba ser crítico quanto à sua resolução, mas ele também olhava a resolução pra ver se a pessoa só chutou...

Parece uma boa estratégia, uma possibilidade de prática avaliativa mais significativa e justa, mais ajustada às necessidades de aprendizagem dos estudantes. Acreditamos¹⁷¹, portanto, que uma prática avaliativa, digamos ‘distorcida’, pode ser prejudicial à fluidez das habilidades e capacidades discentes. O estudante sente medo de sua possível inabilidade, de um fracasso que se anuncia, além da vergonha de não aprender esse conteúdo ‘tão complexo’ e, a partir daí, podem ser despertados sentimentos negativos com relação a si mesmos além do bloqueio ao conhecimento. Importa muito, nesse complexo exercício da docência, compreender junto às necessidades pedagógicas o “valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”¹⁷².

¹⁷¹ Eu e Raul.

¹⁷² FREIRE, 2015, p. 45.

11. “*se você é bom de Matemática você é inteligente!*”

E, para tornar ainda mais aguda essa relação, existem os mitos sobre a Matemática que parecem já terem se consolidado no senso comum. Expressões como ‘a Matemática é difícil’ ou ‘é só para os gênios’, precisam ser escutadas com mais desconfiança e menos receptividade, de modo que não haja tanta adesão a tais ‘teses’.
Fala Raul!

Eu acho que, a Matemática diferente das outras disciplinas, ela é vista como...primeiro que assim, eu vejo que a Matemática ela já é vista como a disciplina que mais importa, no sentido de ‘se você é bom de Matemática você é inteligente’, independente do seu rendimento em qualquer outra matéria, se você faz, que nem, eu faço Matemática, quando eu falo que eu sou da Matemática ‘nossa, você é muito inteligente’, quando eu gostava de Matemática ‘nossa, você foi muito bem em Matemática, você é muito inteligente’, então a Matemática eu vejo que ela tem esse papel de destaque, esse papel de ser a disciplina que importa, e até pela cultura de Matemática que a gente tem, né.

É. Uma cultura arbitrariamente dominante, imposta sob a égide de uma racionalidade austera, diante da qual faz-se urgente “desnaturalizar. Desnaturalizar saberes cristalizados. Desnaturalizar uma Matemática exata e verdadeira. Desnaturalizar uma Matemática como medida de todas as inteligências. Desnaturalizar uma Matemática desde sempre conhecida. Desnaturalizar. Desabituar”¹⁷³. Pensemos no quão abusiva e pretensiosa é essa relação direta entre Matemática e inteligência. Nada contra em qualificar ‘inteligentes’ grandes nomes da Matemática, pesquisadores, estudantes considerados gênios, e por aí vai. Sim, como são inteligentes! Possuidores de uma inteligência pura¹⁷⁴! Entretanto, ela não se reserva apenas a esse grupo ‘seleto’. Óbvio!

Oportunamente, recordo-me de um episódio com uma ex-aluna do COLUNI, na primeira série. Eu era a sua professora de Matemática e percebia o quão penosa era a relação da estudante com a disciplina, de maneira que sofreu um tremendo desgaste emocional no decorrer do ano letivo e, a mim também, um tanto desgastou. O fato se agrava no momento em que a adolescente se convence de sua inabilidade para a Matemática, sua incapacidade para compreender alguns conceitos, seu despreparo para realizar as provas. Como quem aceita a opressão, já que ‘não deu conta do recado’.

¹⁷³ CLARETO & CAMMAROTA, 2015, p. 72.

¹⁷⁴ Falarei mais a respeito.

Aquela entrega me afetava e me desestabilizava, pois, como sua professora, eu tinha parte em seu sofrido processo, claro. E, como poderia a Matemática, *com tanta exatidão (...) se dar ao luxo de ficar querendo aferir o sucesso e o insucesso que depende de tantos fatores muito mais do que aqueles meramente numéricos, né, imagina!*¹⁷⁵

Em reunião de conselho de classe, momento em que nós professores discutimos a situação escolar de cada estudante, percebi que a Matemática na vida daquela menina era um detalhe. Após a narrativa de alguns colegas de outras áreas, como Língua Portuguesa, História e Filosofia, tive a oportunidade de enxergar ao invés de uma pessoa prostrada e desanimada, uma gigante das linguagens e da argumentação, da escrita e da criação, problematizadora e ativa em sala de aula, presente, participante, motivada, interessada e, por fim, com ótimo desempenho. Segundo os professores, uma aluna destaque, ‘fora da curva’. Há quem possa querer discutir acerca das inteligências de cada um. A mim, interessa mesmo discutir sobre as Matemáticas que temos proporcionado aos estudantes. Será como alternativa de uma linguagem argumentativa, questionadora e criativa que motive e mobilize alunos e alunas ou, como já dissemos, como uma estrutura fixa, pronta, complexa e muito poderosa, a partir da qual se mede níveis de inteligência? Gosto e me identifico profundamente com um texto da Clarice Lispector em que ela atinge esse ponto da inteligência e nos provoca à reflexão.

Pessoas que às vezes querem me elogiar chamam-me de inteligente.
 E ficam surpreendidas quando digo que ser inteligente não é meu ponto forte
 e que sou inteligente quanto qualquer pessoa.
 Pensam, então, inclusive que estou sendo modesta.
 É claro que tenho alguma inteligência: meus estudos o provaram,
 e várias situações das quais se sai por meio da inteligência também provaram.
 Além de que posso, como muitos,
 ler e entender alguns textos considerados difíceis.
 Mas muitas vezes a minha chamada inteligência
 é tão pouca como se eu tivesse a mente cega.
 As pessoas que falam de minha inteligência estão na verdade confundindo
inteligência com o que chamarei agora de *sensibilidade inteligente*.
 Esta, sim, várias vezes tive e tenho.
E, apesar de admirar a inteligência pura, acho mais importante,
para viver e entender os outros, essa sensibilidade inteligente.
 Inteligentes são quase a maioria das pessoas que conheço.
 E sensíveis também, capazes de sentir e comover.
 O que, suponho, eu uso quando escrevo,
 e nas minhas relações com amigos, é esse tipo de sensibilidade.

¹⁷⁵ Antecipei/ tomei de empréstimo a voz de Livia! Como não fazê-la participar?!

Uso-a mesmo em ligeiros contatos com pessoas,
 cuja atmosfera tantas vezes capto imediatamente.
 Suponho que este tipo de sensibilidade,
 uma que não só se comove como por assim dizer,
 pensa sem ser com a cabeça, suponho que seja um dom.
 E, como dom, pode ser abafado
 pela falta de uso ou aperfeiçoar-se com o uso.
 Tenho uma amiga, por exemplo, que, além de inteligente,
 tem o dom da sensibilidade inteligente, e,
 por profissão, usa constantemente esse dom.
 O resultado é o que eu chamaria de coração inteligente em tão alto grau
 que a guia e guia os outros como um verdadeiro radar¹⁷⁶.

Sem mais. Deixarei ecoar essas palavras tão, sensivelmente, inteligentes.

— *Deixa eu só falar uma coisinha que eu lembrei aqui...eu acho bastante
 é...temático...*

— Sim, fale Raul!

— *Bastante característico que depois dessa mudança no exame de seleção¹⁷⁷,
 Matemática continue valendo 20 pontos, Português valha 20 pontos, Redação valha 15
 pontos, Física vale 2, Biologia vale 2, História acho que vale 2 também, então assim,
 acho que já mostra bem o quê que o colégio tá esperando, já mostra assim ó ‘o que
 importa é Matemática e Português’, até porque poxa, vale 40 pontos. A gente até passa
 por esse problema no cursinho popular, o edital de Física, Biologia são enormes, aí
 poxa será que compensa, enquanto cursinho, você ficar o ano inteiro trabalhando
 questões que vão cair, trabalhando conteúdos que vão cair em duas questões?
 Enquanto cursinho talvez não valha a pena, mas como nosso objetivo não é só fazer o
 pessoal passar, porque senão a gente estaria fracassando com a maioria dos nossos
 alunos, porque a maioria não é a que passa, a gente prefere trabalhar tudo porque o
 nosso objetivo ali é criar um ambiente de estudo, dar uma base melhor pros nossos
 alunos e etc., fazer com que eles acreditem mais neles né, enfim.*

Essa reflexão, que mais uma vez revela o papel de destaque da Matemática (e
 dessa vez, incluindo também a Língua Portuguesa), sinaliza que há um reflexo imediato
 da valorização das políticas públicas às referidas disciplinas em detrimento (e isso é
 grave!) às outras que são fundamentais e indispensáveis ao processo formativo integral,
 crítico e reflexivo dos jovens estudantes. A própria reestruturação da Base Nacional
 Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio é um insulto – e não menos que isso –

¹⁷⁶ “Sensibilidade inteligente” de Clarice Lispector

¹⁷⁷ Exame de seleção para ingresso no COLUNI

aos direitos dos estudantes e professores visto que relativiza o espaço de disciplinas como Filosofia, Sociologia, História, acentua a supremacia da Matemática, que já exerce certa hegemonia sócio-político-cultural e, compromete o exercício da docência bem como o direito de que estudantes e professores se apropriem e legitimem práticas de ensino e aprendizagem de modo que se assegure o direito e o acesso ao conhecimento democrática e amplamente. Assim, a supervalorização de duas disciplinas em detrimento de um rol de possibilidades e necessidades formativas dos estudantes, acaba por comprometer a formação desses jovens ao submetê-los a uma situação de restrição a uma fundamental e ampla formação.

Além disso, “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura”¹⁷⁸. Na perspectiva de uma educação progressista, para muito além dos aspectos cognitivos medidos nos exames padronizados, compreende-se a educação de qualidade como aquela que também incluía “as dimensões do conhecimento, da diversidade da cultura, da história, do trabalho e das lutas sociais pela transformação da sociedade”¹⁷⁹

A BNCC não contempla, portanto, as demandas do ensino médio. A obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática, tão somente, contraria a indicação da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto a uma amplitude de outros conteúdos considerados fundamentais para a formação humana e científica dos estudantes. Ainda, essa precarização do currículo do ensino médio que converte disciplinas em componentes e temas transversais, em decorrência do prejuízo formativo, acentuará as desigualdades escolares quando atribui aos estados a responsabilidade pela oferta dessa parte diversificada, sem que a mesma seja garantida, amplamente. Ou seja, há o risco de que os alunos e alunas fiquem cerceados pelas possibilidades de oferta de cada escola e transpor esses limites ‘básicos’ dependerá dos esforços e do mérito de cada um.

Esse básico também pode ser compreendido como aquilo que se revela nas matrizes de referências das avaliações nacionais e que é considerado pelos ‘reformadores’ da base como mais adequado para cada série escolar, vinculados, não por um acaso, “às necessidades dos processos produtivos: leitura, Matemática e

¹⁷⁸ FREITAS, 2012, p. 389.

¹⁷⁹ FREITAS, 2014, p. 1107.

Ciências”¹⁸⁰. Concluímos essa reflexão, iniciada por Raul, convictos de que apostar na mobilização da escola no sentido de uma transformação social – estimulando o desenvolvimento da solidariedade ao invés da competição, valorizando a diversidade cultural em detrimento da padronização alheia às especificidades dos jovens, em garantia do direito que cada um deles possui a uma formação amplamente democrática, cognitiva e humana e, em repúdio a um paradigma que exclui e subordina – é o caminho de luta pelo qual trilharemos, ainda, por muito tempo; ora muito fadigados, ora menos.

Na contramão desse contrassenso, você conta (e me toca profundamente) sobre a relação comprometida que estabelece com o processo educativo dos jovens com os quais você teve e tem a oportunidade de trabalhar. Sua perspectiva transpõe os limites de uma prática educativa alienada e abriga os preceitos de outra, tão emancipadora quanto humana. E, ainda, toca as relações de poder que se estabelecem na escola entre professores e alunos e que revelam a supremacia da disciplina em detrimento de outras e, ao mesmo tempo, o desgaste emocional e escolar que, não eventualmente, podem acentuar as relações de medo, rejeição e até mesmo negação com relação à disciplina.

E eu vejo assim que como na sociedade em geral a Matemática no COLUNI ela é esse...também tá num pedestal acima, no sentido que a Matemática é sempre a que tem preferência nas coisas então até eu já vi alguns professores reclamando ‘nossa, mas você usou a minha prova pra fazer conta de Matemática’, você não vai ver uma prova de Matemática com um resumo de X ¹⁸¹ atrás dela, mas você vai ver um monte de prova de X com um monte de conta de Matemática, então eu acho que isso mostra um pouquinho sobre como a Matemática tem preferência sobre as coisas. É muito, é muito comum eu ouvir, porque até hoje eu convivo com o pessoal de lá, eu ouvir, quando tem Matemática e outra matéria, ‘nossa eu gastei duas horas fazendo prova de Matemática e não tive tempo de fazer a outra’...então eu vejo que no geral, os alunos...a relação deles com prova de Matemática é uma relação...com a Matemática em geral, é uma relação de medo, um pouco de medo, um pouco de rejeição, um pouco de negação da Matemática, não uma negação da Matemática mas, negação em relação à Matemática.

Medo: “Estado emocional provocado pela consciência que se tem diante do perigo; aquilo que provoca essa consciência. Sentimento de ansiedade sem razão fundamentada; receio. Grande inquietação em relação a alguma coisa desagradável, a

¹⁸⁰ FREITAS, 2014, p. 1090.

¹⁸¹ Optei por não mencionar aqui o nome da disciplina narrada por Raul.

possibilidade de um insucesso etc.; temor”. Alguns sinônimos: “covardia, fraqueza, pavor, pânico, terror”. Antônimos: “bravura, coragem, calma”. Eis o resultado de uma breve busca que realizei no dicionário¹⁸². O pivô desse estado emocional: a Matemática. E, é certo que seja assim, já que é “reservada aos deuses ou aos gênios, que são homens próximos a deuses”¹⁸³?! De fato, o desconhecido, o complexo, o intocável, despertam sensações de ansiedade, de medo, de incapacidade e assim, a constatação da minha fragilidade diante de tanta magnitude e superioridade acaba sendo inevitável.

A abordagem eleita para se comunicar a Matemática por vezes acaba por torná-la ainda mais misteriosa, distante e desencorajadora de uma atitude ousada, curiosa e criativa tanto por parte dos estudantes quanto dos professores. Democratizar o acesso ao conhecimento matemático, portanto, para lá de desenvolver o pensamento matemático propriamente dito, esbarra em ativar, docentes e discentes, enquanto seres sociais, políticos, culturais, históricos e garantir que reconheçam a sua efetiva pertença na geração de conhecimento da Matemática escolar¹⁸⁴.

Impossível, enfim, não findar essa parte sem desabafar, novamente, junto ao poeta¹⁸⁵:

Arre, estou farto de semideuses!

¹⁸² Dicionário online disponível em: <https://www.dicio.com.br/medo/>.

¹⁸³ D'AMBROSIO, 1999, p. 125.

¹⁸⁴ VALERO (2002).

¹⁸⁵ Fernando Pessoa.

12. Sempre em busca de novas experiências

Assentado – a meu ver – em um lugar privilegiado de fala que abriga amplas discussões acerca do processo educativo da Matemática, em processo de formação docente, Raul compartilha parte de suas trajetórias de formação e humana, suas histórias, compreensões e inquietudes com relação à Educação Matemática e para além dela, que pôde vivenciar até aqui. Uma criança que já apresentava indícios de admiração súbita pela Matemática, admiração que logo na adolescência se tornou uma paixão, que levou o rapaz, apreciador da Matemática Pura bem como da Educação Matemática, a aproximar-se dessa área do conhecimento e, entre indagações, críticas, desconstruções e engajamentos, a sustentar anseios de fazer a diferença na Educação Popular ensinando Matemática.

— *Na escola pública, ou no ensino médio, eu acho que eu tentaria ser um professor um pouco mais é... que não apelasse tanto pro medo...que não apelasse pro medo, na verdade.*

— Sim, não agiria como quem já tem a Matemática a seu favor¹⁸⁶, potencializando o seu status de complicada, destinada aos gênios e estabelecendo uma postura docente mediada por abusivas relações de poder.

— *E tentaria ter uma relação de...até...claro, acho que é um pouco de sonho de quem ainda está se formando, eu tentaria trabalhar muito com interdisciplinaridade, de tentar mostrar como a Matemática pode se relacionar com o português, por exemplo, como a Matemática pode se relacionar com a geografia.*

— Seria o sonho de propiciar uma aprendizagem Matemática significativa e conectada a outras áreas do conhecimento, e de torná-la, assim, tão mais fascinante quanto acessível e dialógica? Parece-me apropriado, ousado e real, bem mais que uma quimera. Diga-nos mais!

— *Então eu acho que eu tentaria ser esse professor que mostra o porquê das coisas...eu acho que eu tentaria por exemplo, perceber se um aluno meu goste mais de Matemática eu tentaria dar uma atenção um pouquinho, não dar uma atenção maior, mas de dar algum material a mais pra ele, e falar assim, ó se você precisar, enquanto está todo mundo resolvendo exercício, você vem conversar comigo sobre alguma outra coisa, porque é o que eu senti falta no meu ensino fundamental (...).*

¹⁸⁶ Como Ana Maria, minha mãe, intuiu anos atrás.

— Você se atentaria às individualidades, alimentando ou despertando, dessa forma, a curiosidade dos estudantes em ir além dos limites da Matemática escolar, já que esta é “apenas uma maneira de ver a Matemática”¹⁸⁷. Assim, uma ação investigativa, problematizadora e criativa poderia derivar um ‘envolver-se com a Matemática’ de um jeito intrigante e formativo.

— *E eu acho que eu seria um professor que ia ficar brigando até o último dia do ano, todo ano, pra que todos alunos continuassem acompanhando a Matemática...Uma coisa que eu tenho evitado bastante é de largar aquele aluno ‘esse aí não quer nada com nada mesmo, mais fácil largar pra lá’ tenho evitado ao máximo criar esse tipo de pensamento, e até nos cursinhos que eu dou aula, e etc., eu tenho tentado evitar isso, tentar dar o máximo pra trazer todo mundo pra acompanhar a aula”.*

— Folgo em saber que a universidade tem formado professores tão comprometidos com o direito de aprendizagem de toda pessoa! É verdade que sempre teremos estudantes que aprendem em ritmos diferentes, com mais ou menos afinidade e/ou interesse por algum conteúdo. Essa postura de “não desistir” diante das suas dificuldades se revela como um ato amoroso do professor que se expressa através do constante investimento para que aprendam e se desenvolvam. ‘Ah, mas eles não tem pré-requisito’! Então, importa é que passem a ter¹⁸⁸! Trata-se de um acolhimento à situação de aprendizagem dos alunos que se dá a partir da inclusão e, posteriormente, efetivação de possíveis ações no sentido de reorientar práticas e solucionar impasses que surgirem.

Consigo, Raul carrega ainda marcas positivas de uma Matemática que lhe serviu de ferramenta de inclusão, enquanto estudante do ensino fundamental que ensinava os colegas e assim, deles se aproximava, de diversão...

— *Eu não vou dizer diversão porque diversão é jogar bola, é churrasco, etc., mas me lembra distração.*

— Bem colocado Raul! Distração?!

— *Às vezes ficar pensando em questões... ontem foi muito engraçado eu estava conversando de madrugada com um amigo meu lá em casa sobre nada a ver com Matemática, aí eu pensei ‘nossa, é impressionante que todo número você consiga desmembrar em fatores primos’, aí logo depois eu pensei ‘mas é óbvio, se você não*

¹⁸⁷ D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p. 14.

¹⁸⁸ LUCKESI (2011).

conseguir é um número primo’, então assim, de certa forma acaba sendo uma distração porque eu fico pensando em coisinhas assim, sabe?

— Sei sim Raul, e percebo o quão natural e belo é o seu processo particular de se apropriar do conhecimento, de se relacionar com ele. E também imagino que quanto mais você caminha em sua formação universitária mais delicada se torna essa relação.

— *Eu sinto que agora na graduação me deixa com uma marca, sentindo que a Matemática é um pouco hostil também, nem tanto pela Matemática em si, mas por como ela é trabalhada por alguns professores, algumas ações de alguns professores, me dá um sentimento de rejeição, de que eu não quero isso, isso é hostil.*

E mais uma vez a figura do professor aparece com relevância para ‘descrever’ o modo como ocorrem as experiências com a Matemática.

Sua história *me* tocou, desarticulou, moveu-me a todo instante da posição de pesquisadora para a de professora e vice-versa, possibilitando-me o resgate e o ressignificar de muitas experiências sob a perspectiva do seu olhar, no tom de sua narrativa encadeada e fluida. Agradeço o compartilhamento da sua narrativa com cada um de nós, bem como das vozes que você empresta para que esse texto tome forma, se componha e recomponha, a partir de nossas experiências entrecruzadas nesse processo em que me constituo pesquisadora junto a você, futuro professor de Matemática, e junto a todos que nos leem e conosco atribuem sentido a essas linhas, cheias dos ‘eus’ e de todos os ‘nós’.

As experiências, as vivências, as pessoas que conheci, os conteúdos que estudei, serviram para construir-me enquanto cidadão. Não significa, é óbvio, que já estou totalmente construído e que o processo de construção se encerra aqui; mas significa que estou consolidado para buscar novas experiências. Sim, jovem Raul, e é também aí, nesse lugar de “inconclusão do ser”¹⁸⁹, que me percebo professora e professora de Matemática inacabada, em permanente busca pelo alargamento do meu olhar quanto às minhas práticas e concepções sobre a disciplina, sobre a relação com os alunos, sobre os objetivos educacionais, sobre os processos avaliativos, sobre as dimensões do ensinar e do aprender, sobre a vida escolar, sobre as relações de poder que nela existem, sobre muito mais! Sigamos, de preferência juntos, pelos desafiadores caminhos de uma Educação/Educação Matemática que subverta práticas pedagógicas engessadas e alheias às necessidades humanas.

¹⁸⁹ FREIRE, 2015, p. 57

Lívia - lembrando essas coisas que não tem nada a ver com Matemática, mas lembrando, revivendo episódios marcantes da minha vida e que a Matemática estava lá sabe?

1. Encontro com Lívia

Sigo de Viçosa, rumo à capital mineira, terra do saudoso poeta e compositor Vander Lee que teve a vida abreviada por um ataque cardíaco, aos cinquenta, em agosto de 2016. Mas sua poesia eterniza em nós como vivos versos de ordem

Que palavras sejam gestos,
gestos sejam pensamentos
da voz que move nossos corações¹⁹⁰.

Estive lá, numa quinta-feira de março para encontrar a adorável estudante de Direito, Lívia – a qual já foi citada algumas vezes por eu não resistir ao vigor das suas intensas narrativas. Tive receio de encarar a cidade de Belo Horizonte por aqueles dias, dadas as volumosas e destruidoras chuvas que a acometiam. Mas, não choveu. Lívia me recebeu em seu apartamento, o qual divide com outra estudante do Direito. Havia acabado de chegar do exigente estágio que realiza todas as tardes e, ainda assim, foi tão solícita e gentil!

Ela me contou sobre uma oportunidade de ingressar em uma Sociedade de Advogados mediante um processo seletivo de estagiários que, a título de experiência concorreu e acabou por alcançar a vaga. Desde então foi uma combinação de felicidade e de uma sensação de que a vida adulta parecia se anunciar, tendo em vista mais essa responsabilidade. Então, com os ‘pesares’ de uma rotina puxada e das novas obrigações que se impunham à sua vida, a jovem, com quatro meses de estágio se sente grata e em constante aprendizado com tal experiência.

Bom, enquanto a Lívia falava ao telefone com o pai – que por sinal é outro grande poeta e compositor e por quem eu fui presenteada com um belíssimo e autêntico CD autoral – e contava um pouco sobre como tinha sido aquele seu dia, eu me preparava para a entrevista, retirando da bolsa gravador, caderninho, caneta, aguardando com disfarçada ansiedade para a ouvir. Na verdade, quisera eu escutá-la ao piano, instrumento que a jovem executa graciosamente! A propósito, *a música ajuda na Matemática e a Matemática ajuda na música, eu vejo que é uma troca constante, não tem cabimento ser tão diferentes e tão parecidas, né, tipo assim, é muito interessante e*

¹⁹⁰ Trecho de ‘A voz’, música do saudoso Vander Lee.

acho que isso me ajuda até hoje. É verdade Livia! Por isso, iniciar a nossa conversa a partir da música seria especialmente adequado. Mas, não foi possível naquele momento, pois não havia um piano ou um teclado.

Pois bem, embora sem a sua melodia, sentamos de frente uma pra outra, uma mesa a nos separar, trocamos algumas palavras de afeto e saudades, pois somos velhas conhecidas das salas de aula. A Livia foi minha aluna no oitavo ano do Ensino Fundamental, em uma escola particular da cidade de Viçosa e, posteriormente, na primeira série do ensino médio no COLUNI. Em seguida, servidas de água e chocolate, gravador testado, foi dada a largada.

Ao escrever essas linhas me recordo que, por vezes me emocionei com esse encontro e me senti vulnerável ao perceber que, para muito além do meu controle, os meus olhos marejavam e continham em si um misto de sentimentos e emoções de uma professora de Matemática e pesquisadora narrativa. Contaremos, portanto, juntas, no melhor tom de nossas vozes, um pouco da experiência que tivemos na capital mineira, que para muito além de uma ‘hora e vinte e um minutos’, ainda possui ressonância em mim e ganha, a cada instante, forma e significado. Vire a página.

2. Ah! Os professores!

A jovem pianista, Lívia, nascida na cidade de Viçosa, tão ruivinha quanto bela, é filha de uma dentista que trabalhava na UFV e de um dono de um bar na cidade vizinha Ponte Nova – que posteriormente iniciou um comércio de materiais médicos e odontológicos em Viçosa. Tem uma irmã mais nova, cuja chegada à família trouxe muita vida e amor a todos. Neta de uma senhora forte e destemida e que foi, em vida, *exemplo de trabalho, esforço, amizade e união*. E, apesar da perda da avó ter se dado ainda quando a Lívia era muito criança e, por assim o ser, não sentisse tanto os impactos dessa ausência – embora da tristeza ela se recordasse bem – a ‘figura’ da avó materna era presente na narrativa cotidiana da mãe e do pai da, então, menina. Fortemente presente, ela diria.

A minha avó era daquelas que unia a família para montar bloco de carnaval, enfeitava cada um dos sobrinhos e comprava fantasias do carnaval do Rio de Janeiro. Ela foi aquela que me mandou benzer porque eu estava laranja de tanto comer cenoura. Ela foi essa mulher que meu pai se orgulha de dizer: foi exemplo de trabalho. Sinto essa influência hoje em minha vida, não tenho medo, assim como meu pai e minha mãe, de trabalho nenhum.

Lívia, hoje uma jovem de 22 anos de idade, alimenta, a partir de suas experiências escolares com professores, colegas e com o próprio ambiente que a escola a proporcionou, o anseio de permanecer no seio universitário, concluir a graduação, ingressar em um curso de mestrado, depois doutorado e se tornar professora. Incerta quanto à prática da advocacia, a jovem revela o seu entusiasmo pela docência como um caminho profissional e de realização pessoal. *É a única coisa que eu tenho certeza, eu quero ser docente, eu quero ensinar Direito*. Esse, para mim, foi um dos momentos altos da entrevista. Senti-me especialmente tocada com o seu modo de expressar o desejo de ser professora daqui uns anos, ao mesmo tempo em que percebi o quão impactantes as relações escolares podem ser na vida dos jovens. De fato, a sua trajetória escolar a afetou expressivamente, para além de qualquer relação com a Matemática ou com qualquer outra disciplina específica. Conte-nos um pouco, Lívia.

Não tenho certeza se eu quero fazer concurso, se eu quero advogar, mas eu tenho certeza de que eu quero dar aula e eu acho que isso é muito reflexo dos professores que eu tive e dos ambientes escolares que eu frequentei, das pessoas que estiveram comigo nesse período também né, dos amigos, dos colegas também foi

fundamental, porque eu acredito muito que a gente é fruto do que a gente vivenciou. Sou assim porque eu vivi boas experiências, eu acho que mesmo aquelas que me frustraram em algumas perspectivas, porque sim as frustrações existem (...) eu acho que no final assim não me resta vontade de fugir desse ambiente, muito pelo contrário quero continuar assim, eu gosto do ambiente escolar, e eu sinto saudade, eu vejo a minha irmã (...) e falo 'saudade de fazer isso' porque alguns projetos se repetem, algumas ideias se propagam no tempo e são às vezes melhoradas mas sempre desenvolvidas e eu sinto saudades, essa fase é muito gostosa então...acho que é isso assim, é uma vontade de permanecer, eu gosto, gosto muito mesmo do ambiente, das pessoas, de tudo.

Concordamos quando sinaliza que nós, seres humanas, crescemos, desenvolvemo-nos e nos constituímos enredados a tudo o que existe, à cultura, ao meio social, às relações humanas¹⁹¹, ou seja, “cada indivíduo ao nascer, vai sendo construído e vai se construindo enquanto ser humano”¹⁹². Nessa expansão, as experiências positivas – e as nem tão (!) – pelas quais você menciona ter passado, sobretudo no ambiente escolar, em contato com pessoas que também possuem suas vivências e bagagens, professores, colegas de sala, entre outros, parecem ter contribuído para que você esteja até aqui, forte e afetivamente, conectada ao espaço escolar.

Ainda sobre essa inclinação ao exercício da docência, é interessante ouvir a jovem Lívia narrar as suas experiências com professores de Matemática, até o ensino médio e observar as características que ela considera relevantes e imprescindíveis para o que podemos chamar de ‘bom professor’. O primeiro ponto destacado é a *admiração*. Ela admirava os professores que *dominavam* o conteúdo, a forma como construíam a linha de raciocínio, ao que proferiu: *gente, essa pessoa é muito boa de Matemática*. A admiração se estendia aos colegas que tinham facilidade com a disciplina, que possuíam *aquela coisa do pensamento matemático, o dom natural*, ao passo que, em sua visão, o seu pensamento matemático foi desenvolvido após muito esforço e trabalho em parceria.

Isso me recorda a narrativa de Raul quando pontua a relação entre inteligência e Matemática, essa última que associada a altos níveis de abstração bem como de complexidade, reserva-se a poucas mentes, digamos, brilhantes, dignas de toda

¹⁹¹ LUCKESI (2011).

¹⁹² DAYRELL, 2007, p. 141.

admiração. Ser bom em Matemática é ser diferente, é ser especialmente inteligente, é pertencer ao seleto grupo dos que dominam o ‘matemátiquês’, é ser detentor de um saber socialmente dominante e poderoso. Não é pouca coisa! E sim, é de ótimo tom que professores de Matemática sejam admirados, como também os de Física, Biologia, Sociologia, Línguas, História, Filosofia, Geografia, Artes, Educação Física, Química, etc. A questão do ‘dom’, levantada pela jovem, pertence, a meu ver, a esse universo mitológico no qual a Matemática está contida e que parece convencer as ‘mentes comuns’ que compreender e explorar a Matemática são feitos tão surpreendentes quanto inatingíveis.

Enquanto estudante do curso de licenciatura em Matemática eu lembro que toda a Matemática que eu pude aprender foi um resultante das extensas aulas expositivas e de uma dedicação enorme aos estudos, diariamente. Ora com resultados positivos, ora negativos. E, enquanto professora, a permanente rotina de estudos é também o que me subsidia e prepara para estar em sala de aula segura e comprometida. Não nego aqui a questão da existência do ‘dom’ naqueles cuja genialidade os define, porém compreendo que em se tratando da Matemática alguns rótulos como ‘Matemática é para poucos’ ou ‘é inteligente porque é bom em Matemática’ limitam o acesso da disciplina a poucas pessoas, indiscriminadamente, o que pode comprometer o desenvolvimento de um aprendizado significativo e de habilidades matemáticas na escola. A jovem Lívia compreende que o seu sucesso na aprendizagem Matemática assenta tanto em seus esforços pessoais quanto na presença atenta dos professores.

Sempre foi aquela coisa, e eu acho que isso também é uma marca minha, eu não sou muito inteligente, mas eu sou muito esforçada, então tipo assim, eu não tenho aquele dom natural sabe, eu não tenho aquele dom natural da Matemática, porque tem gente que tem aquela coisa do pensamento matemático, eu acho que o meu pensamento matemático foi desenvolvido assim ‘trabalhei, trabalhei, trabalhei, trabalhei...e cheguei aqui’ e eu acho que isso foi muito parte...é eu devo parte disso aos professores, eu tive professores muito bons e que me mostraram assim ‘eu gosto demais de ensinar isso, e eu gosto de ensinar isso pra você que tem mais facilidade, pra você que se esforça muito, pra você que tem muita dificuldade’, eu tive professores que eu via isso sabe, tipo assim...eu sempre gostei muito de perceber isso que aquela pessoa que não está acompanhando ela está sendo vista também.

E esse é o segundo ponto que percebo em sua fala, e que tem notoriedade no decurso de sua narrativa. O *compromisso* do professor *com a aprendizagem de todos os alunos*, sobretudo com os que demandam mais atenção na assimilação daquilo que se *pretende* ensinar. Sim! Peço licença à Lívia para fazer a reflexão de que há, por parte dos professores, uma pretensão em ‘ensinar’. A princípio, cabe pontuar que na visão que apresentamos, esse não é um verbo intransitivo, pois não o admitimos como sinônimo de ‘doutrinar’ – ao contrário do que se veicula na sociedade brasileira, sob forma de frequentes ataques, acerca das práticas docentes! Aqui, para o verbo ‘ensinar’ existe a necessidade de complemento, que são os ‘objetos’ *direto* e *indireto*! Portanto, ensinar *algo a alguém*. E, se esse ‘algo’ não encontrar esse ‘alguém’, então a prática terá se efetivado? É fato que essa tal pedagogia tradicional, que baliza as nossas ações pedagógicas escolares, “permite-nos ‘dar aulas’ e ficar à espera de que o educando tenha aprendido”. No entanto “não podemos *esperar* que o educando tenha aprendido alguma coisa; devemos investir na construção dos resultados definidos e desejados”¹⁹³.

Como professora percebo a importância de que eu afine a minha compreensão acerca do ‘ensinar’ como um ato estreitamente ligado ao estímulo da curiosidade de alunos e alunas a fim de que possam explorar e se apropriarem de um determinado conteúdo por mim abordado. “Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”¹⁹⁴. Também compreendo dessa forma, Professor¹⁹⁵. Só assim poderemos estabelecer, eu e os estudantes, uma democrática relação comunicativa e educativa.

Há uma ideia fixa de que ensinar algo aos estudantes é ato que se encerra na transmissão de conteúdos e o quanto mais melhor. Em seguida, a eles caberá cumprirem com o seu papel de aluno e aluna, caracterizado pela memorização de um tanto de tudo. Nessa dinâmica de ‘ensino e aprendizagem’, em que os papéis são prontos, claros e hierarquicamente estabelecidos, os sentidos críticos de ambos, professores e estudantes, não só não protagonizam o processo como são convidados a se retirarem do recinto. Ensinar e aprender, são decisões que ambos, professores e estudantes, realizam

¹⁹³ LUCKESI, 2011, p. 144.

¹⁹⁴ FREIRE, 2015, p. 116.

¹⁹⁵ Refiro-me à Paulo Freire.

mutuamente, quando admitem em si posturas de abertura e criticidade, diálogo e reflexão, curiosidade e interação com o conhecimento que naquele espaço é socializado, compartilhado, construído, questionado, experimentado, por ambos, a todo instante da troca educativa.

Feita essa primeira reflexão, cabe ampliar. Não se aprende, tão somente, tampouco apenas se ensina. Quem ensina, também aprende, e quem aprende muito ensina! “É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos”¹⁹⁶.

É que ensinar pressupõe aprender, antes, durante e depois do ato do ensino, propriamente, desde que haja por parte do professor abertura e humildade suficientes e uma permanente postura reflexiva e atenciosa em sua ação pedagógica diante dos alunos, das escolhas que fazem, da curiosidade que os desperta e dos apontamentos que eles trazem no bojo de seu processo de aprendizagem-ensino. Nessa perspectiva, veja (!), não há espaço para um ensino mecânico, definido por uma transmissão de conhecimentos, como se houvessem os donos do saber e os receptores. Ensinar, portanto, é verbo que, nessa perspectiva é além de transitivo direto e indireto, libertador, democrático, de luta, de direito. Voltemos com Lívia.

Por ter sido, inúmeras vezes, representante de turma a jovem se habituou a pensar coletivamente e, assim, o *compromisso* do professor *com a aprendizagem de todos os alunos* e o suposto ‘cuidado’ dos professores, ‘sobretudo’ de Matemática, com alguns estudantes em situação de aprendizagem que demanda mais atenção, não passava despercebido a ela.

Eu também sempre tive um pensamento muito de turma, eu fui muito representante de turma então eu tinha esses pensamentos, e ver que um professor de “Matemática” né, uma matéria que as vezes gera um certo receio e tudo o mais, estava também ajudando, prestando atenção, isso é muito legal, perceber isso, e as vezes que ele contava inclusive com pessoas que tinham mais facilidade pra ajudar, então assim

¹⁹⁶ FREIRE, 2001, p. 259.

que ele conseguia perceber isso, eu acho que isso é muito legal porque até quem tinha mais facilidade ajudando, aprendia. Então eu acho que foi criada assim uma forma muito legal de trocar conhecimento mesmo.

Chama a minha atenção essa ênfase dada à Matemática e aos respectivos professores, tão fortemente marcada em sua narrativa (sobretudo ao ouvi-la!) o que sugere, mais uma vez, que a disciplina se situa em um espaço de privilégios e de destaque. O que a Lívia nos diz também abre precedentes para que se percebam indícios de uma hostilidade na prática docente de professores de Matemática, embora essa hostilidade não tivesse sido experimentada por ela. Na verdade, senti-me instigada a questionar alguns pontos. Serão esses docentes mais inacessíveis e indiferentes aos alunos? Ou, uma prática docente mais sensível e atenta aos alunos não se reserva a professores de Matemática? Enfim, porque é tão especial que um professor de Matemática se aproxime e dê atenção aos estudantes? Conversaremos¹⁹⁷ mais a esse respeito, adiante.

Quanto à coletividade na aprendizagem Lívia, endosso a sua reflexão pois compreendo que ao ser estimulada pelos professores, revela-se uma feliz estratégia de aprendizagem. O fato de um colega auxiliar o outro na assimilação de um conteúdo, com a intimidade própria de colegas de sala e com o uso de uma linguagem por ventura mais simples e próxima do que a usada pelos professores, além de potencializar a aprendizagem do colega que ensina, potencializa também a assimilação de determinado conteúdo pelos alunos que demonstram maior grau de dúvidas ou de dificuldades.

Lívia, com sua inquestionável sensibilidade, menciona outro ponto interessante com relação aos professores de Matemática (dessa vez especificando o COLUNI) que seria, em suas palavras, “*o professor sentir a turma*”. Aqui, ela compreende que existia certa sensibilidade dos professores ao observarem as necessidades ou as características dos estudantes de cada sala. A partir desse aspecto pode-se notar que, se antes, na individualidade, e com base nas experiências vivenciadas, cada estudante chega até a escola com expectativas e necessidades distintas¹⁹⁸, decorre que as turmas se componham de múltiplas diversidades de modo que também se distingam entre si e, inquestionavelmente, apresentem demandas específicas. À vista disso, não convém

¹⁹⁷ Eu, Lívia e você!

¹⁹⁸ DAYRELL (2007).

homogeneizar os jovens a partir da generalização “alunos” tampouco as turmas que, ainda mais complexas, comportam os agrupamentos de diferentes universos.

Outra coisa que eu sempre achei muito bacana no COLUNI era o seguinte: o professor sentir a turma. E eu lembro muito disso porque, por exemplo, quando a gente tinha uma prova mais difícil, ah essa matéria é mais difícil, os alunos estavam mostrando mais dificuldade e tal ‘vamos marcar uma monitoria’ aí tinha os monitores pra dar a monitoria, aí as monitorias lotadas, eu achava isso ótimo assim porque, tipo assim ‘olha o nosso objetivo aqui não é que você vá mal, muito pelo contrário a gente tá aqui, de portas abertas oferecendo a você’. E eu lembro que não era uma monitoria, tinham dois ou três horários diferentes pra você vir e fazer a monitoria. (...) e eram 160 alunos, mas eu sentia que os professores sabiam, os alunos da turma A, mais ou menos como é que eram, da turma B, da turma C (...)

A jovem destacou também que o ‘acesso’ ou a ‘proximidade’ aos professores e aos demais funcionários da escola, era algo favorável à fluidez da aprendizagem. Mais um aspecto, portanto, que denominarei de *receptividade escolar*, e que ressalta a importância de um funcionamento escolar coeso e empenhado em assistir os estudantes o mais integralmente possível.

A gente podia ir atrás, sabe assim, olha eu tenho esse atendimento, essa monitoria, e eu tenho a abertura de falar com o professor que isso não está, pra mim não está tudo bem, pra mim está muito difícil, pra mim eu queria outra monitoria, eu posso marcar outro horário de atendimento, isso eu acho muito legal, a gente teve é...o COLUNI todo, muitas ferramentas, mesmo com muitas dificuldades a gente tinha possibilidades de tentar sanar essas dificuldades. Isso eu acho muito interessante, acho a postura da escola muito bacana e acho até que é legal colocar nisso a postura da Coordenação Pedagógica também, aliás, a Linda é coordenadora pedagógica? Orientadora pedagógica! Exatamente! Mas a possibilidade, por exemplo, que a gente tinha de dizer à Linda, ‘olha a gente não está...tal coisa não ficou legal, essa matéria não ficou...’ essas questões de conversar porque isso eu acho que dá ao aluno a possibilidade de buscar que é uma coisa muito legal do COLUNI, uma marca do COLUNI, e efetivar isso na Matemática é muito importante porque é uma matéria que muita gente tem dificuldade. Então assim, eu nunca senti que o COLUNI me deixou é... ‘ah, eu não tenho nada, eu estou aqui, meu Deus tanta coisa acontecendo e eu não

tenho nada que possa me ajudar'. Não! Nunca senti isso e eu acho que a postura da escola nesse sentido é muito legal.

No mesmo bojo das suas histórias sobre a importância de uma relação afetiva entre professores e alunos, Lívia se recorda da tradicional gincana de confraternização que ocorre todos os anos no colégio com o intuito de acolher os ‘embriões’ e integrá-los à escola. Na oportunidade, há a participação de todos os alunos bem como de alguns professores na organização das atividades, competições, júris, arrecadação e doação de alimentos para instituições de caridade ou associações beneficentes. É sempre um belo ‘evento’ no início de cada ano, de maneira que, o ano letivo só se achega de fato após a gincana, dado o grau de ansiedade e envolvimento dos estudantes na atividade.

Há quem diga que a preparação para a gincana precede o início do ano letivo e, antes do início das aulas, as turmas já começam a se organizar na arrecadação de alimentos bem como na preparação de alguns materiais e acessórios para a ‘disputa’. No afã que precede e permanece durante a atividade, o contato dos estudantes com os professores é bastante estimulado uma vez que é montada uma comissão cujos integrantes são os docentes e funcionários da escola, para pensar a gincana, desde o tema até os pormenores das atividades e provas. E isso de fato propicia aquela ‘quebra de gelo’ na relação.

Portanto, além de ser uma atividade de uma riqueza pedagógica inestimável que, através do apazível envolvimento dos alunos contribui “para o reforço da autoestima, do sentimento de ser criativo e para o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e os professores”¹⁹⁹, indica uma potencialidade da escola como um espaço propício à cultura e à realização de atividades prazerosas.

Na próxima página compartilho alguns registros de uma das edições da Gincana de confraternização, que captam a reunião de todas as equipes no anfiteatro do colégio, e a sala que ficou reservada à acomodação dos alimentos arrecadados pelas turmas e que foram, em seguida, doados para instituições, conforme já comentei páginas anteriores. É um momento de adrenalina em alta por parte dos alunos que abrilhantam o evento com apresentações artísticas surpreendentes e emocionantes, além da parceria, empolgação e alegria tão visível entre eles durante a competição, que finaliza com um mar das cores azul, vermelho, amarelo e rosa, de todas as turmas.

¹⁹⁹ DAYRELL, 2007, p.159.

Foto 12: Registros da gincana de confraternização



Fonte: página do Facebook do COLUNI

Foto 13: Registros da gincana de confraternização



Fonte: página do Facebook do COLUNI

Para Livia, essa ‘quebra de gelo’ especialmente para o estudante que apresenta um contexto de aprendizagem mais delicado, é a chave para uma abordagem mais efetiva de conteúdos mais densos e que nem todos se familiarizam, como é o caso de alguns temas na Matemática. O componente afetivo-relacional ganha notoriedade em sua narrativa enquanto fortemente influenciador de boas práticas de ensino e aprendizagem.

No COLUNI, no caso da Matemática, há um quadro efetivo de quatro professores que dividem entre si as três séries do ensino médio e atividades em projetos de pesquisa e extensão. Quando um dos docentes se encontra em treinamento²⁰⁰ cada um assume uma série, o que pode variar (ou não) ao passar dos anos. Nesse cenário,

²⁰⁰ Licença para realização do Mestrado ou do Doutorado, como é o meu caso.

Lívia achou interessante a sintonia existente entre os professores de todas as séries, o que me leva a pontuar aqui o aspecto *coerência e coesão entre professores de Matemática*, apropriando-me dos termos utilizados pela jovem.

E uma coisa que eu sentia, que eu achei interessante, os professores do primeiro, segundo e terceiro ano estavam coordenados, porque por exemplo, o professor do terceiro ano sabia que aquele conteúdo tinha sido dado no primeiro ano, e que a gente já tinha aprendido isso, e essa...porque as vezes o professor pergunta 'cês já tiveram isso?' essa firmeza ...a área tinha a coerência, uma coesão que tinha, eu acho isso muito bom. Transmite também muita firmeza pro aluno, pelo menos me transmitia, saber que é um aprendizado programado 'a gente sai daqui, a gente vai passar ali e a gente vai chegar ali' e eu acho que essa dimensão, quando a gente tem essa dimensão do todo o ensino também fica mais fácil assim, eu acho que tudo que der pra clarear, tudo que der pra dizer 'olha, é assim', inclusive durante o bimestre ou durante o ano falava assim 'gente, a gente vai aprender isso, a gente vai passar por isso, isso aqui vai dar base pra isso, isso aqui vai construir isso' esse conhecimento linear, essa coisa construída, eu acho isso muito legal. E é uma coisa que assim tinha sabe é...um passo, vem um outro passo, outro passo, isso na minha cabeça o aprendizado faz mais sentido, foi legal, e eu percebi isso, inclusive da parte dos professores esse pensamento sabe (...) tudo pensado pra que faça sentido e pra que funcione. Eu acho que isso é muito legal.

As palavras coesão e coerência são fortes nessa narrativa, não é mesmo Lívia? Gostaria de falar sobre elas e expandir essa questão para uma conversa sobre as práticas docentes. Em meu entender, a primeira (coesão) tangencia a forma, enquanto que a segunda (coerência) se atrela ao sentido. Assim, existem duas possibilidades de práticas, digamos, coerentes, a saber: uma prática *coesa e coerente* ou uma prática *não coesa e incoerente*. Note que, ambas são coerentes considerando-se os padrões de uma boa ou, não tão boa, prática, ou seja, uma é coerentemente 'boa' enquanto a outra é coerentemente 'ruim'. Quer dizer que, se existe algum compartilhamento de planejamentos das aulas, dos conteúdos que serão abordados, dos limites dessa abordagem, das 'deixas' imprescindíveis para as próximas séries, dos tipos de notação que será utilizado, e se as práticas dos docentes condizem com o que for 'acordado' em área sem perda da autonomia de cada professor, então, parece-me haver coesão e coerência nessa prática conjunta. E, em negação a isso que acabo de escrever, o que

representaria um total descompasso da área quanto à forma e à *linearidade* da construção do conhecimento (como indicou Lívia), então haveria simultaneamente incoerência e não-coesão, portanto, existe igualmente uma sintonia, porém em não se prezar por uma prática docente comprometida e alinhada. Essas são possibilidades, em minha perspectiva.

Por outro lado, há apenas uma chance de uma prática incoerente: uma prática *coesa e incoerente*. É possível (e plausível?) reconhecer uma prática docente coesa e desconectada da produção de sentidos lógicos. Quadros impecáveis, longas demonstrações, linguagem Matemática em alta, notação rigorosa, retórica intocável, listas de exercícios. Uma prática. Uma tradição. Qual o sentido de tudo isso? Como o estudante compreende o lugar daquele conteúdo em sua formação ao longo das séries do ensino médio? Pois bem, aqui entrevejo questionamentos que permeiam algo que nos é familiar, aquela tal aprendizagem significativa. Para onde ela vai? Já registrei, a algumas páginas anteriores, juntamente ao Raul, algo sobre ‘professores algebristas’, e novamente pincelo essa reflexão com uma interrogativa que me desconcertou diante das minhas verdades e seguranças²⁰¹ enquanto professora de Matemática: Por vaidade, eu, nós, professores e professoras de Matemática, estaríamos nos esforçando em ministrar aulas complicadas e excessivamente teóricas ou inacessíveis, “firmados no preceito comtista de que aquilo que não se entende, venera-se”²⁰², respeita-se? A título de esclarecimento, quando digo ‘preceito comtista’ se deve ao fato de que o filósofo Auguste Comte alimenta a crença de que a Matemática é neutra, universal, a base para as demais ciências, de modo que existe uma relação de dependência das ciências para com a Matemática, de subordinação, como se nenhum conhecimento pudesse ser firmado e consolidado sem o aval da soberana Matemática, como se fossem teorias inferiores às teorias matemáticas²⁰³. Isso é provocador, terrivelmente assombroso, porquê assustadoramente passível de realidade.

De volta aos termos, resta que não cabe mencionar a coerência sem a coesão. Se houve coerência, antes, já houve coesão. Esta última constitui a primeira. É parte. Uma boa forma propicia a construção de sentidos. O dicionário, por fim, veio em meu auxílio. Coesão: “uso correto dos aspectos gramaticais que conectam os elementos de um texto, deixando esse texto claro e compreensível” – e perceba, se esse texto

²⁰¹ Essas que vêm sendo desconstruídas, linha após linha, na medida em que emergem as narrativas.

²⁰² FRAGOSO, 2001, p. 99.

²⁰³ FARIAS (2017).

(matemático, no caso) é claro e compreensível e se percebe *que em hora nenhuma o ensino da Matemática foi dado com desleixo*, então ele tende a ser favorável à aprendizagem do estudante. Agora, coerência: “colocação dos elementos textuais que, embora possuindo significados diferentes, são interligados de modo a fazer com que um texto possua sentido completo, tornando-se claro e compreensível”²⁰⁴ – notamos aqui que, embora cada um possua a sua maneira de ser professor, é de bom tom ou soaria bem ‘coerente’ que as práticas se interligassem em favor da aprendizagem Matemática, e a linguagem através da qual a disciplina é apresentada seria o elo que legitima o fazer Matemática naquele espaço.

Acredito que somente é possível um trabalho em equipe coerente e coeso se, antes, a postura individual de cada docente o for, em resposta tanto às necessidades formativas dos estudantes quanto às próprias. E são marcas que a Lívia levanta e que a impactaram sobremaneira, já que anseia se tornar professora inspirada pelas experiências que teve no período escolar.

Ainda sobre professores de Matemática, Lívia apresenta uma reflexão que inclusive extrapola os limites da relação docente-discente e pode recair em tantas outras. Sobre a ‘fama’ de alguns professores de Matemática de serem exigentes, carrascos, terroristas, bravos e por aí vai. É uma aula sobre *preconceito*.

Tive professor terrorista...não é professor terrorista...também acho que a gente não pode atribuir ao professor todo o terrorismo porque há boa parte dele que é criado. É aquela coisa de “todo mundo diz que é muito difícil, que fulano é isso, que fulano é aquilo”, constrói-se uma imagem, aí você chega pra conhecer a pessoa você já está com uma imagem construída e isso de alguma forma influencia na relação toda assim, eu acho. E o que eu vi foi, realmente, às vezes esse tal professor ele excede e tal, mas no final das contas eu via um professor também muito comprometido “vocês têm que aprender, isso é muito importante, isso cai no vestibular, isso cai no Enem” tipo assim “hellow, não dá pra ignorar isso aqui, essa realidade está posta” tipo assim “encarem de uma forma séria porque é necessário” isso é muito bom, porque também eram professores muito bons e muito sérios, muito corretos, e tem que fazer, e tem que estudar, se não estudar não vai dar certo, e isso foi muito legal.

²⁰⁴O significado gramatical das palavras coerência e coesão foram consultados no site <https://www.dicio.com.br/coesao/>.

Sim, também acredito que a relação já se inicia herdeira de uma ‘sombra’. A oportunidade de criar, por nós mesmos, nossas próprias impressões acerca das pessoas, a partir do que experienciamos juntas é invadida por uma avalanche de imagens e definições, arbitrariamente impostas e, que tendem a se tornar definitivas. Assim também acontece dos professores para com os alunos. Algumas características (quase sempre não positivas) que repercutem pelos ares escolares, em certa medida podem até corresponder ao algoz ou à vítima, no entanto, a possibilidade de refutá-las ou superá-las ou lidar bem com elas a partir das qualidades inevitáveis de que todo ser humano é dotado, só é real se *eu* não me aproprio radicalmente de algo pre-construído e concebido. É fato que “O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres”²⁰⁵. Assim vale também para estudantes, pais, mães, amigos, namorados, companheiros, colegas de trabalho, etc. Ninguém fica ileso à presença do outro. É generosa a reflexão a que você me leva, Lívia. E, a todos nós, suponho. Cada relação é uma, única, individual e a partir de então, coletiva. Sempre que possível e razoável, vale a escolha de se dispor a conhecer as pessoas e estabelecer com elas boas relações e de não indispor e/ou comprometer o processo de ensino e aprendizagem vivenciado por todos.

A partir da larga leitura sobre os professores de Matemática que passaram por sua trajetória escolar, percebo a riqueza das contribuições e elucidações que foram acesas pela Lívia, e o quão relevantes são ao debate que tangencia o ensino e aprendizagem dessa disciplina. Por meio de um apanhado – não intencional, mas tão feliz! – que ela realizou sobre práticas docentes coesas, coerentes, sensíveis, receptivas e comprometidas com a aprendizagem significativa dos alunos, propiciou-nos amplas reflexões e questionamentos acerca da profissão docente no tocante à Matemática. Aliás, ela ainda tem muito a nos dizer e a provocar ao longo de suas intensas narrativas.

²⁰⁵ FREIRE, 2015, p. 64.

3. O ensino fundamental

Na época da primeira série do ensino fundamental I, Lívia fazia aulas de inglês, balé, ao mesmo tempo em que frequentava a catequese e a escola²⁰⁶, e desde então passou a lidar bem com as tantas atividades e compromissos que desempenhava.

Nessa época, eu comecei a fazer inglês, sempre frequentei a catequese e desde pequena eu já fazia balé. Gostava de todas essas atividades e fui ensinada desde pequena a lidar com muitos compromissos. Me lembro de épocas em que eu saía da natação, tomava banho, secava o cabelo e em seguida fazia o coque para as aulas de balé.

Ademais, conta que sempre foi muito aberta a fazer novas amizades com distintos grupos, visto que nessa escola ela permaneceu por nove anos, até o seu ingresso na primeira série do ensino médio do COLUNI e, portanto, renovava o seu ciclo de amizades com a partida e a chegada de colegas. Afinal de contas,

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir²⁰⁷

E com isso assim foram vários amigos que chegaram e que foram, porque mudaram de escola e tal, mas eu sempre me mantive firme, nunca tive vontade de sair, muito pelo contrário sempre gostei muito da escola, gostava mesmo, de sentir uma identificação com a escola, de falar “nossa, eu me identifico com esse ambiente, com essas pessoas”, por mais que tivesse hora que tivesse vontade de jogar tudo pro alto, de tipo assim “não acredito que tem essa regra, não acredito que é desse jeito”, assim, já tive esse momento. Minha mãe fala, por volta da sexta série eu fiquei revoltada, o menino estava conversando muito na aula eu ia falar pra diretora que eu não estava suportando isso, então assim eu também tive esse momento de revolta, mas passou, porque eu também comecei, acho que a delinear mais o meu espaço e o do outro, acho

²⁰⁶ Colégio Nossa Senhora do Carmo, tradicional na cidade de Viçosa, atualmente administrado pela congregação das irmãs carmelitas em parceria com educadores e profissionais da área.

²⁰⁷ Trecho de “Encontros e Despedidas”, música de Milton Nascimento.

que foi nessa transição que eu percebi também que eu posso estudar sozinha, tipo, eu também tenho uma autonomia de estudo, a escola ela é muito importante, é fundamental, mas eu não dependo tanto dela. E aí eu acho que foi nesse movimento também que veio a oitava série e aí eu falei “eu vou tentar COLUNI, e eu quero passar no COLUNI”.

Quando imersa no contexto do ensino fundamental II, além do frio na barriga pelo fato de as aulas serem no período da manhã, da mãe reforçar a necessidade de se dedicar ainda mais aos estudos, do primeiro beijo e dos alvoroços que ele traz, das matérias realmente estarem cada vez mais difíceis, do balé que exigia ensaios mais rigorosos, do basquete que adorava praticar e de se perceber mais madura e também autônoma frente aos estudos, o pensamento no COLUNI já se fazia presente! E então, no sétimo ano a Lívia dá início às aulas de redação e, no nono, cursinho pré-COLUNI. No ‘frigor dos ovos’, o balé teve de ser abandonado.

A jovem foi uma estudante que nunca apresentou problemas de adaptação com relação às escolas que frequentou, de modo que estar na escola sempre lhe pareceu bem natural. Desde pequena, conta que já assumia algumas responsabilidades relativas às suas tarefas escolares, sem que seus pais insistissem muito para que fossem realizadas, o que, segundo ela, a favoreceu para que administrasse, precocemente, sua maneira de estudar e de cumprir com suas obrigações escolares.

Um das coisas que eu acho mais interessantes disso tudo é que eu aprendi a administrar muito bem a forma de estudar cedo, eu acho que rapidamente eu já...talvez no ensino fundamental eu já estava bem adaptada a saber quanto tempo eu ia gastar pra fazer uma atividade, se ela era pra tal dia, quando eu precisava começar, se tinha outra coisa que era prioridade, então eu acho que essa gestão...minha mãe obviamente por um tempo me ajudou, mas depois eu fui fazendo bem sozinha, o que fazer, e eu fui administrando isso.

Em seu percurso pelo ensino fundamental, até chegar ao nono ano, Lívia percebe que se reinventa enquanto estudante e, entre aprendizados, tropeços e conquistas, surgem indícios da conquista de uma certa autonomia com relação à própria escola, para gerir seus estudos e maneiras de acessá-lo. Assim, potencializa-se como estudante na medida em que desfaz as amarras do conhecimento e o constrói, não somente a partir da escola, mas por outros caminhos que lhe parecem interessantes.

Após nove anos estudando em uma mesma escola particular, a então adolescente prestaria o exame de seleção para o COLUNI e a partir daí muita coisa mudaria. Horas diárias de dedicação aos estudos na escola, no cursinho, em casa, não é mesmo?

— *É verdade, lembro de estudar muito, estudava até tarde, estudava nos sábados e domingos e, ainda assim, eu tinha tempo para me apaixonar!*

Tudo isso somado às aulas de inglês, basquete e compromissos com a comissão de formatura do nono ano, culminaram em sua aprovação no COLUNI. E sua mãe achou que ela não seria aprovada devido ao grande volume de atividades que assumia e às demandas de um concorrido exame de seleção como o do COLUNI.

— *Mas alguma coisa deu certo porque eu acho também que eu estudei muito, eu me dediquei muito e descobri de novo essa coisa de ‘eu posso estudar sozinha’, a escola me deu muita ajuda pro COLUNI mas não foi tudo, eu acho que são muitos fatores, inclusive o cursinho, e aí saiu o resultado e eu tinha passado no COLUNI.*

— E esse momento representou para você, não uma mudança de escola ou algo que soasse como uma troca, mas uma transição natural, afinal de contas, como você mesma disse...

— *É, eu não estou saindo da escola pra mudar de escola, eu estou saindo da escola pra ir pro COLUNI, eu nem sentia essa coisa de, digamos assim ‘ah, estou indo pra outra escola’, eu sentia que era algo natural, eu estou indo fazer ensino médio no COLUNI, qualquer um que passasse também faria (...) E em hora nenhuma eu senti que eu abandonei o Carmo, eu senti assim ‘esse ciclo se fechou’ e até hoje eu guardo um carinho muito grande porque eu vivi muita coisa legal, eu aprendi muita coisa e assim...é carinho mesmo de falar assim ‘isso foi muito importante pra quem eu sou hoje’. Tudo que a escola suplantou, tudo que a escola ofereceu de oportunidade, todas aquelas que eu aproveitei eu acho que foram fundamentais mesmo.*

Isso de ser ‘natural’ me remeteu às narrativas de ex-alunos do COLUNI presentes na tese da Joana²⁰⁸ quanto ao ingresso no colégio. Esses, que assim como Lívia são nativos da cidade de Viçosa, estudaram nas décadas de sessenta e setenta no COLUNI e rememoram/narram de uma maneira semelhante à da jovem. Veja que interessante:

“a gente é nativo daqui de Viçosa, já conhecia o COLUNI e nos atraía a ideia de fazer o sistema que o COLUNI tinha naquela época por que no primeiro semestre a gente fazia

²⁰⁸ Lembra-se dela?

uma revisão do primeiro e do segundo ano científico e no segundo semestre via matéria do terceiro ano científico. E tínhamos notícia de que era uma maneira boa de se preparar para o vestibular. Eu estava querendo fazer o vestibular para agronomia e fiz (EX-ALUNO, TURMA 1970)”;

“(...) eu sou daqui, sempre soube (da existência do COLUNI) e depois meu pai pagava o Colégio de Viçosa, o COLUNI era de graça, era uma situação natural você tentar o COLUNI (EX-ALUNO, TURMA DE 1968)”;

“Era uma coisa automática aqui em Viçosa, porque a gente morava aqui, eu já morava aqui, então era uma coisa assim, você fazia o primeiro e o segundo ano no Colégio de Viçosa e o terceiro já ia para o COLUNI (EX-ALUNA, TURMA DE 1971)”²⁰⁹.

Realmente Lívia, concorrer a uma vaga no COLUNI parece ser algo muito natural sobretudo para quem é nascido na cidade de Viçosa e vivencia mais de perto essa realidade, no decorrer de sua trajetória escolar, como uma possibilidade de prosseguir com os estudos em um colégio público de excelência.

E por falar nele, e agora? Como será a textura de sua voz ao retomar, reelaborar e contar as vivências ali experimentadas? Continuemos a conhecer alguns fragmentos de sua tão humana trajetória escolar, no COLUNI, Lívia.

²⁰⁹ HOLLEBARCH, 2016, p. 111

4. *Eu não consigo me pensar sem o COLUNI*

Eu fui pro COLUNI e minha visão de escola mudou.

Dentre muitos outros aspectos importantíssimos, sobre os quais discorreremos, a entrada no colégio proporcionou à Lívia (e, inevitavelmente, a todos os demais estudantes) a inserção em um ambiente universitário, ao menos na perspectiva física. E, para ela, ter vivenciado essa realidade dentro de casa, ao lado da família (o que não é uma realidade dentro do COLUNI, pois maioria dos alunos é proveniente de outra cidade) foi juntar *o melhor dos dois mundos*.

O COLUNI nos colocou no ambiente universitário e eu não sei se você sabe, mas a minha faculdade é a um quarteirão daqui, é um prédio, e só tem Direito (não sabia, Lívia). E aí eu não tenho aqui nenhuma perspectiva de universidade e se eu não tivesse estudado no COLUNI eu nunca teria estudado em uma universidade porque eu considero que eu estudo numa faculdade, eu não estou em uma universidade. Universidade eu estaria se eu estivesse com vários cursos juntos, desenvolvendo várias atividades juntos, a gente não faz isso, ali só tem negócio do Direito, Direito, Direito, Direito, só isso. Então assim, o COLUNI trouxe muito isso e eu sinto muita falta. A nossa biblioteca aqui é péssima, é muito pequena e só tem livro do Direito...aquela biblioteca maravilhosa²¹⁰, muito grande, muito bonita, com livro de tudo quanto há...então assim, muito legal, acho que foi uma experiência muito marcante assim, em todos os sentidos, nossa, não dá pra esquecer. É tipo assim eu não consigo me pensar sem o COLUNI, eu sou o que sou porque passei por lá e vivi três curtos anos, é muito pouco né, mas é isso, nossa que saudade, saudade mesmo, vontade de voltar, mas não é possível.

Foto 14: biblioteca central da UFV



Fonte: L.A. Ramos

²¹⁰ A biblioteca central da UFV.

Nessa nova atmosfera escolar e universitária, a jovem percebe que a autonomia com os estudos, no sentido de sempre ir em busca do conhecimento e de criar mecanismos de acessá-lo e explorá-lo, foi algo positivo e incentivado pelos professores. Conte-nos mais, Lívia.

Eu senti assim, na escola o professor era o grande responsável pela transmissão do conhecimento no sentido de quê...é...no Carmo eu não tinha o hábito, por exemplo, de falar 'eu vou estudar antes', não. O professor dava a aula, dali eu ia fazer os exercícios, ler a matéria, fazer um resumo. E assim, no COLUNI, eu logo percebi que eu tenho que me preparar pra aula, tipo assim, ler um pouco antes, e aí começou aquelas coisas, principalmente por exemplo aquelas matérias como Filosofia, Português, História, Geografia, o professor colocava no sistema um texto pra você ler e isso pra mim é novo porque eu não estava acostumada a esse modelo, isso a gente fazia por exemplo no Carmo quando tinha um trabalho, aí a gente ia fazer isso. No COLUNI não, a gente tinha um texto que seria o tema da aula, e eu achei isso muito interessante mas isso me falava assim 'opa, inverteu o seu jeito de estudar, você tem que estudar antes, você tem que se preparar antes', e eu não falo isso só com as matérias de humanas mas também com as matérias de exatas porque, às vezes, era tanta coisa que eu pensava 'opa, eu vou começar a ver essa matéria, pra ver se eu começo a entender, porque chega na aula é tanta coisa que eu fico meio perdida, então eu vou tentar me adiantar', então era isso. E isso também me deu essa dimensão da autonomia porque eu também tinha a escolha de não ler os textos, por exemplo, ou de não me adiantar, mas eu percebi que lendo antes, adiantando um pouco, eu teria a compreensão melhor, aquilo ali durante a aula, com o professor, se tornaria mais simples. Então eu acho que foi nessa perspectiva eu desenvolvi essa autonomia, inclusive de fazer escolhas porque não era sempre que dava pra eu ler os textos, não era sempre que eu conseguia me preparar para as aulas, mas era uma coisa que eu tentava quando estava mais tranquilo, quando era possível, eu sempre tentava me preparar antes. E além disso também a outra coisa que eu acho que foi muito interessante foi de pesquisar. Eu acho que na escola, no Carmo, eu ficava por exemplo muito restrita à bibliografia suplementar indicada no livro, eu ficava mais fechada. No COLUNI abriu a minha mente, eu acho que o contato com a biblioteca muito grande, e a questão de os professores citarem alguns outros autores, eu falei tipo 'opa, tem um mundo de coisas pra pesquisar' e eu fiquei mais, aquilo que realmente me interessava porque

obviamente não é possível pesquisar tudo, se aprofundar em tudo, mas tudo que eu gostava eu aprendi que eu posso me aprofundar, eu posso saber um pouco mais sobre isso e extrapolar até a questão da aula, a questão da prova, por exemplo. Eu acho que isso foi muito interessante e eu acho que isso, essa coisa de extrapolar, de ter mais autonomia, se conectou muito bem com a graduação, porque se eu já sentia isso no COLUNI, na graduação foi tipo assim só um sentimento mais forte, mas os traços pra mim foram muito parecidos, você tem autonomia e na graduação você tem 'n' áreas do conhecimento, você não vai gostar de todas e tudo bem não gostar de todas, mas é muito bacana você seguir, se especializar no sentido assim de pesquisar mais aquilo que você gosta. Eu acho que foi isso, a transição do Carmo pro COLUNI marcou mais, do COLUNI pra graduação já falei 'opa, é um caminho natural', eu senti fluindo mais no sentido de que eu ganhei um pouco mais de autonomia, eu tenho que pesquisar um pouco mais, vai ser mais interessante e tal, mas, é o mesmo caminho sabe, acho que é essa passagem mesmo que o COLUNI é que colocou assim. Talvez se tivesse continuado, numa escola privada, com o ensino médio e fosse pra uma graduação, aí o marco seria a graduação. É uma hipótese, não tenho certeza, mas penso que poderia ser assim né, tudo também dependeria do ensino médio que eu tivesse feito, mas o COLUNI efetivamente fez isso comigo, colocou esse marco.

Então, a partir do COLUNI, não somente a sua visão de escola se transformou como também a seu modo de ser estudante e de se relacionar com o conhecimento. “Inverteu” o jeito de estudar e, ao que parece, significa que se inaugurou uma nova maneira de se conceber estudante. Acredito que o fato de o colégio pertencer à UFV e a sua localização se dar no campus universitário é algo que estimula e favorece a prática ativa de estudos e conscientização da corresponsabilidade pela vida escolar, entre alunos e professores. Também, o colégio universitário aguçou ainda mais a sua autonomia e desejo de acessar o saber para além dos limites da escola, a partir do incentivo dos professores e da estrutura da biblioteca universitária, de modo que passou a ter uma relação investigativa com o conhecimento de diversas áreas.

O COLUNI não só antecipou a sua experiência universitária, expandiu as tantas possibilidades de acesso ao conhecimento e cultura em geral e abraçou a sua autonomia em busca dos saberes, como também alterou, inicialmente, seu desempenho e modo de se relacionar com os colegas. Um baque, não foi? Quanto às notas, quanto às amizades.

E naquele novo cenário, teve que se reinventar para estabelecer relações, transpor as barreiras de sua timidez e se conectar com pessoas tão diferentes de você.

Entrar no COLUNI foi um choque, eu acho que, tipo assim, na hora que eu entrei, eu falei 'meu Deus', porque foi um choque que assim refletiu nas notas, foi um choque que refletiu em todas as minhas amizades, eu senti um pouco assim 'ah eu não sou tão amiga de tantas pessoas' e aí eu tive que me conectar mesmo, estabelecer relações, mas isso foi muito importante pra mim porque eu sou muito tímida, então eu acho que foi muito importante ter feito isso e tirar essas barreiras porque eu olhava pra uma pessoa e falava 'eu nunca vou ser amiga dessa pessoa', eu me tornei muito amiga dessa pessoa e eu acho que é uma coisa que o ambiente da escola, do COLUNI, permite. A gente se conecta com pessoas muito diferentes de nós e isso assim pra mim foi uma das coisas mais fundamentais de todo o meu processo de aprendizagem, porque eu aprendi vendo o outro, sabe assim, a perspectiva do outro, a opinião do outro, e isso pra mim foi uma forma muito rica de aprender mesmo eu acho que assim, eu realmente acho que...assim, hoje, olhando pra trás eu vejo que o COLUNI tem muitos defeitos, mas eu ainda assim dou a ele boa parte do crédito do aprendizado que assim é uma forma muito interessante mesmo.

A diversidade é mesmo um fecundo terreno de aprendizagens, desconstruções e desenvolvimento. Esse reconhecimento de que aprendeu a partir da presença do 'outro', que lhe é externo, que não é você, que lhe é distinto, remete-me à reflexão do quão ampla é a jornada formativa no ambiente escolar a partir das relações sociais que se estabelecem. Perceber, assim, que os estudantes também se formam a partir da troca de experiências com os colegas²¹¹ e com todos os atores e elementos constituintes do contexto escolar, contrapõe a noção de uma formação conteudista e indiferente às relações vivenciadas entre as pessoas. Ao contrário, os conteúdos, desde que compartilhados a partir de uma ação intencional, sob uma perspectiva colaborativa, reflexiva e crítica, constituem-se também elementos fundamentais de interação e formação. Ao me relacionar, portanto, com colegas tão diferentes de mim, de você, seja nas aptidões, na aparência, na vivência familiar, nas crenças sobre a vida, nas habilidades, nas perspectivas de futuro, eu, eles, todos nós nos formamos mutuamente, inevitavelmente.

²¹¹ LUCKESI (2011)

5. *Eu não fui bem na prova de Matemática mas eu passei, então está bom.*

Com toda sua disposição e boa relação com os estudos, Lívia de modo particular com a Matemática, manteve também uma relação bem tranquila, sem maiores impasses, digamos. Durante a trajetória pelas etapas do ensino fundamental tudo correu bem, porém, foi dada uma reforçada atenção aos estudos nas séries do ensino fundamental II, quando os conteúdos pareciam se tornar mais complicados. E como, para ela, estudar nunca foi um ‘problema’, ao contrário, era algo que fazia com prazer, nessa fase a jovem se dedicou ainda mais e superou os pequenos desafios que, eventualmente, ali se colocavam.

Então, eu lembro de fazer os exercícios pra prova eu fazia os exercícios finais, do resumo do capítulo, fazia uma vez, aí eu repetia, e fazia de novo, sabe assim então eu me habituei a repetição, meu pai sempre falou isso comigo ‘Matemática é repetição, Matemática é repetição’, eu acho que isso não é muito didático mas funcionava, porque eu repetia, repetia e na hora eu conseguia fazer, então aí assim, até o meu ensino fundamental II eu nunca tive problema de nota, é, inclusive eu ia muito bem em Matemática e eu gostava, gostava mesmo tipo assim, era uma coisa que eu gostava de estudar, gostava de fazer os exercícios, não lembro mesmo de falar ‘ah eu não gosto disso, isso é meio chato’, sempre foi uma coisa muito tranquila.

Embora não fosse exatamente didático, funcionava a estratégia paterna da ‘repetição’, o que sugere, portanto, que o ensino da Matemática era (é?) experimentado, por professores e alunos, sob uma ótica mecânica e procedimental. É a habitual aula expositiva, em que o professor escreve na lousa o que julga ser importante, os alunos copiam, fazem exercícios, repetem, repetem, repetem, e assim, repetindo, ‘aprendem’. Dá certo! Boas notas, aprovação! É fato e inquestionável que “essa prática revela a concepção de que é possível aprender Matemática através de um processo de transmissão de conhecimento”²¹². E imagine que, sob essas mesmas bases, o sucesso ou insucesso dos estudantes são atestados, em prejuízo de um processo de ensino, aprendizagem e avaliação genuinamente conectado ao amplo desenvolvimento dos jovens. Voltaremos a essa questão do sucesso em algumas páginas quando a Lívia faz algumas considerações.

Prestes a concorrer a uma vaga na escola, Lívia se depara com algo eu diria...inusitado! A menina passou a apresentar dificuldades tanto da ordem do conteúdo

²¹² D’AMBROSIO, 1989, p. 25.

quanto da ordem emocional para lidar com seus anseios na aprendizagem matemática. Ao ‘colocar’ na cabeça que ia ‘fazer o COLUNI’, o contato com as provas dos processos seletivos anteriores fez surgir o que ela chamou de ‘problema’ com relação à Matemática.

Porque tinham algumas questões inclusive tem uma questão que até hoje eu não sei resolver, eu já vi umas duas, três pessoas resolvendo, mas na minha cabeça, não faz o menor sentido, então eu comecei a perceber que a Matemática era muito mais complexa do que a minha pequena visão dava conta de enxergar, e aí eu comecei a estudar mais.

Nesse momento, a Matemática começa a exercer um severo papel de superior, complexa, poderosa. Se em sua cabeça a resolução da questão não fazia sentido algum, seria porque a Matemática é por demais abstrata, elaborada, o que a torna restrita e destinada aos gênios ou porque realmente o seu sentido era raso, ou sua forma inadequada, ou quem sabe o seu nível descomedido para aquele contexto? Sob o risco de acreditar e supervalorizar o “poder da Matemática formal” a estudante ao reduzir a sua visão matemática à ‘pequena’ incorre no outro risco de desacreditar de seu potencial de intuir, questionar e problematizar a Matemática²¹³. De fato, Lívia precisou se desdobrar para manter a sua boa relação com a disciplina e ‘enfrentar’ o exame de seleção.

Então, nessa época ‘pré-COLUNI’, além de todas as atividades que realizava, incluindo o cursinho preparatório e a própria demanda escolar, comissão de formatura, basquete e coração fervilhando emoções e sentimentos próprios do quatorze/quinze anos, a adolescente busca alternativas para superar as dificuldades com o estudo da Matemática.

Aí eu descobri também que eu podia estudar por outros livros...aí eu arrumei, acho que com uma professora minha, isso foi na oitava série, aí eu arrumei com uma professora minha, oh com uma tia minha, um livro de Matemática que tinha as resoluções e era de um autor diferente do que eu usava na escola, então eu fazia os exercícios do livro da escola e fazia os do outro, só que lá tinha resolução, então eu conferia, porque é uma forma que eu não precisava tanto do professor, porque

²¹³ D’AMBROSIO, 1989, p. 25.

obviamente ele não tinha como me dar né, passar milhões de exercícios, mas então eu ia lá e tentava fazer um segundo trabalho, digamos assim.

Então, veio a prova para entrar no COLUNI, realizada em dois momentos. Após o primeiro dia da prova, reservado às questões de múltipla escolha, ela estava certa de seu péssimo desempenho e, por conseguinte, presumiu que não passaria no exame justamente por causa da Matemática.

Com a prova do COLUNI, eu fiz a prova então e aí no dia da prova fechada, no exame de seleção, no dia da prova fechada eu achei que eu tinha ido péssima. “Gente fui péssima, não vou passar no COLUNI”, e eu tinha certeza de que eu não ia passar no COLUNI por causa da prova de Matemática. Certeza absoluta ‘não vou passar no COLUNI por causa dessa prova’. Fiquei desesperada.

— Mas você respirou fundo e seguiu, pois ainda tinha a etapa discursiva à sua espera...

— *Aí, fui fazer a prova aberta. A prova aberta eu achei que eu tinha ido bem, falei “graças a Deus eu fui bem”.*

E, somado a todo o seu empenho, Lívia revela gratidão e reconhecimento pelos professores de Matemática que teve ao longo de sua trajetória escolar do ensino fundamental.

Acho que uma coisa que eu dei muita sorte é que durante todo esse tempo eu só tive bons professores de Matemática. Impressionante! No cursinho eu tive um professor muito bom de Matemática assim, mas, muito bom mesmo, eu gostava demais assim, e eu complementava com a aula sabe. Depois no...na escola, no Carmo eu tive excelentes professores então eu acho que eu tive uma base muito boa, mas na hora que chegou a prova do COLUNI eu falei ‘iiih, esse negócio não deu certo’, pensei que não ia dar certo, já desesperei, achei que não ia passar por causa da prova de Matemática.

Ao final de todo esse processo de muito estudo, dedicação, turbilhão de emoções, descobertas e um quê de nervosismo, deu tudo certo, apesar de não ter alcançado uma excelente nota na prova de Matemática. *Mas eu passei, então tá bom.* E chegou ao COLUNI! Também, o COLUNI, chegou! Tudo novo, como já pudemos perceber em parte de sua narrativa até aqui! Espaços, salas, professores, colegas, amigos, maneiras de se relacionar, cores, estilos, normas, regras, disciplinas, matérias, provas, notas. *Novos amigos, novo ambiente, novos professores, matérias ainda mais difíceis e uma certeza: preciso estudar!*

6. Uma expressão Matemática tipo ‘desse tamanho’

E, como estudar já era um hábito que a jovem desempenhava com prazer, de fato ela não mediu esforços na nova escola. Como ela estudou! Além da rotina de estudos em casa ou na biblioteca da universidade, em grupo ou sozinha, a jovem atribuía muito valor às aulas e de modo específico, às de Matemática. Nada passava ileso a seus olhos. Cada quadro caprichosamente exposto facilitava a sua apreensão da matéria, mediante a explicação do professor.

Aula pra mim sempre foi muito importante, eu sei de pessoas que a aula não faz muita diferença, a pessoa aprende sozinha. Não! Eu não! Eu preciso da aula, preciso daquela pessoa que faz um esquema e aí é assim, eu via o valor também do quadro bem feito, no COLUNI eu acho que a gente tinha isso muito, sabe, aqueles quadros maravilhosos, muito bem explicados, a matéria muito bem posta, tudo ficava mais fácil.

Não fosse o horário tão inadequado²¹⁴ das aulas que a obrigava a acordar às 6h da manhã e a chegar até a escola 6:40h/6:50, e às vezes 7h num frio mariano estarrecedor e, ainda, com aquelas paredes vazadas²¹⁵ do COLUNI, para enfim assistir a uma aula de Matemática, tudo seria bem melhor. *Isso era pesado gente, pesadíssimo, 7h da manhã era de madrugada. Sabe assim, pra você dar um conteúdo de inequação...*

Sim Lívía, a poesia cantada já deixou essa dica nos versos abaixo, não é mesmo?

lembra que o sono é sagrado
e alimenta de horizontes
o tempo acordado de viver²¹⁶

Afrontar o sono e o aconchego das cobertas em plenos maios e junhos viçosenses, com a ilusão de que as inequações do segundo grau lhe seriam mais atrativas é mesmo, pesadíssimo!!! Contudo e com ‘todos os poréns’, *essa hora, o tempo, o frio, o que fosse, na hora que começava o ‘vamo ver’, a matéria começando a rolar, eu nunca tive, especialmente assim com a Matemática porque era uma coisa que eu sabia que se eu não me dedicasse, se eu não estudasse, eu não ia dar conta, eu falava assim ‘opa, eu tenho que aprender esse negócio’, então eu tenho que prestar atenção na aula. Então eu acho que apesar de...de todos os ‘poréns, do sono as vezes né, enfim, eventualmente*

²¹⁴ Na segunda e terceira séries do COLUNI, as aulas começam as 7h.

²¹⁵ Já comentei da estrutura que não favorece tanto! Mas é bela!

²¹⁶ Trecho de “Amor de índio”, música de Milton Nascimento, com a qual Lívía possui uma forte identificação.

as pessoas sentem sono, essas coisas eu acho que foi tudo muito bem feito na hora que começava a matéria eu me conectava, eu não tenho muita dificuldade em me concentrar, então também eu conseguia conectar rápido e começar ali a desenvolver, a fazer tudo.

Lívia, comprometida com as tarefas (lista de exercícios, ‘dever’ de casa) que dependiam exclusivamente dela, entendia que esse era um esforço ‘recompensado’ em sala de aula quando o (a) professor (a) abria para discussão e correção do ‘dever de casa’. Ciente do papel que deve desempenhar enquanto estudante, ela compreende que o processo de ensino e aprendizagem exige a participação ativa tanto dos professores quanto dos alunos, e que é nessa parceria que ele tem maiores chances de obter êxito na formação de ambos.

Porque eu penso assim: como é que o professor chega, vai corrigir o dever e você não tá com o dever pronto? Eu não aceito, eu tenho um pouco de dificuldade de aceitar as pessoas que falam que não teve como fazer o dever, porque gente (!) tem que fazer o dever, sabe assim, não tem como. Mas é isso sabe assim, tipo, é ajudar pra ser ajudado, não tem como eu também achar ‘ah, esse negócio é chato demais, não dou conta e tal’ e não fazer nada. Mas acho que esse pensamento meu é o pensamento de uma pessoa que tem muita facilidade pra se concentrar e fazer o que precisa ser feito, então eu acho que talvez assim nesse ponto eu não respeitasse tanto os outros né, porque cada um é de um jeito.

Concordamos, sobretudo quando diz que cada um é de um jeito. E é mesmo assim. Cada pessoa com o seu jeito de ser. Jeito de ser filho ou filha. Jeito de ser pai, mãe. Jeito de ser gente. Jeito de ser professor. Jeito de ser professora. E também, jeito de não ser alguma coisa. Jeito de ser sensível. Jeito de ser bravo. Jeito de ser rigoroso. Jeito de ser compreensivo. Jeito de ser caprichoso. Jeito de ser amigo. Jeito de ser jovem. E, também, jeito de ser estudante. Ou será possível ser estudante de todo o jeito? Existiria uma caixinha reservada às características de estudantes? Ou uma cartilha: ‘como ser um estudante’? São tão diversos, plurais, livres. Como os definir? Como estabelecer para eles moldes para que se portem conforme sua posição de alunos? Seria uma tentativa (fracassada) de homogeneizar milhões de universos tão distintos?

Foi pra diferenciar
Que deus criou a diferença
Que irá nos aproximar

Intuir o que ele pensa
 Se cada ser é só um
 E cada um com sua crença
 Tudo é raro, nada é comum
 Diversidade é a sentença

Que seria do adeus
 Sem o retorno
 Que seria do nu
 Sem o adorno
 Que seria do sim
 Sem o talvez e o não
 Que seria de mim
 Sem a compreensão

Que a vida é repleta
 E o olhar do poeta
 Percebe na sua presença
 O toque de deus
 A vela no breu
 A chama da diferença

A humanidade caminha
 Atropelando os sinais
 A história vai repetindo
 Os erros que o homem traz
 O mundo segue girando
 Carente de amor e paz
 Se cada cabeça é um mundo
 Cada um é muito mais

Que seria do caos
 Sem a paz
 Que seria da dor
 Sem o que lhe apraz
 Que seria do não
 Sem o talvez e o sim
 Que seria de mim...
 O que seria de nós

Que a vida é repleta
 E o olhar do poeta
 Percebe na sua presença
 O toque de deus
 A vela no breu
 A chama da diferença²¹⁷

²¹⁷ Poesia/Música “Diversidade”, de Lenine

A bem da verdade, “se cada ser é só um, e cada um com sua crença, tudo é raro, nada é comum, diversidade é a sentença” como afirma o poeta, então cada jovem passa por um processo de se constituir aluno/aluna a partir da identidade construída em suas vivências familiares, cotidianas, escolares emaranhadas às suas crenças e experiências pessoais. E é a partir desse enredamento de influências e experiências que os jovens assumem, mais ou menos ativamente, mais ou menos comprometidamente, mais ou menos dentro das normas escolares, posturas e atitudes discentes a partir do que se espera deles.

“É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o bom aluno, o mau aluno, o doidão, o bagunceiro, o tímido, o esforçado”²¹⁸. E assim, nesse entrelace de arquétipos e na concretude das relações vivenciadas pelos jovens, nós professores e educadores, desde que em uma perspectiva progressista, somos impelidos a (con)viver e a aprender também (e como!) com toda essa diversidade trazida pelos estudantes.

Lívia narra que, embora se rendesse a breves conversas paralelas no decorrer das aulas, ela se adaptava facilmente aos momentos que exigiam concentração, sobretudo quando apresentava alguma dúvida e se direcionava ao professor com questionamentos. Ainda, sentia-se bem ao receber atenção docente quando a interpelavam “*porque você tá com essa cara, você tá com alguma dúvida?*”, não é mesmo?

Eu gostava disso, sabe, de poder perguntar, isso foi muito bom pra mim, e ouvir com a dúvida do outro também, eu acho que sempre a gente teve muito isso no COLUNI, essa coisa do acessível sabe, ‘pode perguntar, podemos parar isso aqui’, isso foi muito legal.

A importância de que os (as) docentes estimulem a presença ativa dos estudantes por meio de questionamentos e intervenções é ressaltada pela jovem Lívia positivamente, em detrimento de uma postura discente distante e passiva, ressaltando o direito à uma aprendizagem dialogada, acessível e mediada por uma boa relação entre os pares. A sensibilidade docente diante das necessidades dos estudantes é também algo que marca sua narrativa, para muito além de qualquer fadiga relacionada ao horário das aulas ou à complexidade de algum conteúdo. A figura do professor para Lívia parece ocupar um lugar determinante para o êxito de um processo no qual se dispõe a aprender

²¹⁸ DAYRELL, 2007, p. 153.

e a compartilhar seus conhecimentos. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”²¹⁹. E nesse tom, em que ambos protagonizam o processo educativo, o processo de ensinar e aprender além de mútuo, torna-se vivo pois implicado nas relações entre aqueles que protagonizam o cenário escolar.

Prosseguindo em sua narrativa, Lívia recorda que ao estudar para a primeira prova de Matemática ignorou um determinado conteúdo porque se tratava de uma expressão Matemática muito grande e improvável de ‘cair na prova’. Mas, para sua frustração lá estava ela, a dubitável questão.

Eu lembro que na primeira prova do primeiro ano do COLUNI tinha uma expressão Matemática tipo desse tamanho, não sei do quê que era mas era tipo desse tamanho, eu pensei, ah, muito grande, não vai cair, eu não tenho que decorar. Porque eu pensava no Carmo, como seria no Carmo, ah... ‘isso aqui ou vai tá na prova ou não vai cair’ então eu pensei no COLUNI vai ser a mesma coisa, ignorei totalmente aquilo ali, sabe quando você lê no caderno e diz ‘não precisa’, passei. Caiu na prova, eu falei, poxa vida eu tinha ignorado, falei “ai” e eu não sabia fazer a questão...ai, e eu lembro, ah é, aí eu comecei a ir nas monitorias, eu ia nas monitorias pensando assim “eu tenho que conseguir esse negócio de Matemática”. Só que o que que aconteceu, eu comecei...ai quando eu percebi, depois dessa prova eu falei “opa, tudo é importante, não tem mais ou menos importante, é tudo importante”.

A partir dessa primeira experiência com prova de Matemática a jovem percebe que absolutamente tudo era importante. E, daí, quando ela compreende e se apropria da tese de que ‘tudo é importante’ começou a estudar muito, a dominar fórmulas e conceitos e a sua trajetória inicial no COLUNI, com a Matemática, transcorreu sem maiores agitações.

Lívia! Tenho parte nisso, e sua narrativa me conduz à reflexão. A sua expressão ‘*não sei do quê que era*’ era uma considerável expressão algébrica que deveria ser reduzida / fatorada com auxílio da fatoração da soma – ou diferença – de dois cubos, dadas por $a^3 \pm b^3 = (a \pm b).(a^2 \mp ab + b^2)$ e pertenciam ao conteúdo de revisão do ensino

²¹⁹ FREIRE, 2015, p. 83.

fundamental. ‘Caiu’ na prova mesmo! E sabe por qual motivo? Para a confirmação de sua tese acerca do fato de que o COLUNI não é mesmo como os outros colégios? Porque eu julguei ser um conteúdo imprescindível para que pudéssemos prosseguir na matéria? Para deixar claro aos alunos e alunas: estudem(!) pois aqui ‘*tudo é importante*’? Por isso e por aquilo. Entretanto, infelizmente não me recordo de um fim eminentemente pedagógico e construtivo que me levasse a dar tanta importância para essas identidades a ponto de inseri-las em um teste. Dá-las a conhecer ou recordá-las já seria o suficiente. Fiz uma profunda pesquisa em meus arquivos do computador para ver se encontrava esse teste, aplicado lá em março de 2012. Mas, não o encontrei. E nem nos testes dos anos seguintes a questão está. Daí, o alívio é o de que parece que não levei adiante a gigantesca expressão, quem sabe por ter compreendido que era um tanto inútil fazer essa exigência da maneira como o fiz. Concordo, tudo é importante Livia! Desde que extrapole os limites da memória e dialogue com uma aprendizagem produtora de sentidos, aberta a (des)construções e potencialmente ativa e crítica. Sigo, resignificando-me.

Inclusive eu gostei muito da Matemática do primeiro ano, achei muito legal, tipo assim na hora que eu falei ‘opa, COLUNI’ na hora que eu coloquei isso na cabeça eu gostei. E uma coisa que eu gostei muito no COLUNI foram as monitorias, os atendimentos dos professores, e eu ia, eu tinha o hábito de ir, eu gostava de ir, e eu achava muito legal o espaço que a gente tinha de troca, de aprender, de o professor estar sentado com você e falar ‘não, faz assim’, isso eu acho assim uma coisa muito boa que é uma coisa que eu sinto falta hoje na graduação. Eu acho que é um contato professor-aluno muito bom, e eu acho que até aquilo que te parece muito distante fica mais próximo, porque o professor tá aqui do seu lado, então isso me ajudou muito. (...) depois que eu peguei o jeito fluiu muito bem e eu gostava, sempre gostei de estudar, apesar de ter tido esse estranhamento no início, Matemática eu sempre gostei de estudar, nunca foi uma coisa que assim ‘ah que coisa’, e tal, muito pelo contrário, eu estudava com muito prazer.

Livia deixa claro suas estratégias para alcançar o sucesso na disciplina: ser disciplinada, comparecer às monitorias, estudar mais e mais! E destaca, mais uma vez, a importância da boa relação entre professor e aluno, da figura docente atenciosa e da postura discente ativa. A questão das monitorias que a jovem menciona tem muita

importância em minha prática docente. Acredito, tal como Livia, no poder dos encontros.

Ali, em meu gabinete, recebi inúmeras vezes inúmeros estudantes, diariamente, com distintos perfis. Uns tinham tantas dúvidas em Matemática! Outros eram mais pontuais. Uns preferiam vir em dupla ou trio, por vezes até quarteto, outros, primavam pelo atendimento individual. Uns eram tristes, outros menos; alguns felizes à beça. Uns desabafavam conflitos, necessitavam do acolhimento da escuta, outros se achegavam apenas para marcar presença no atendimento.

No início no ano letivo as filas sempre eram extensas e, às vezes, ali mesmo, alguns que saíam da sala já ajudavam quem estava à espera de uma mesma questão. Outros não abriam mão da sua vez. E eu, repetia, repetia e repetia a mesma explicação em alguns momentos, porque, cada encontro, era um, cada necessidade, era uma, embora fosse o mesmo exercício.

Atender aos estudantes fora das paredes das salas e das aulas, aproxima-nos, de fato. Quando retornava às salas, a interação com aqueles era inevitavelmente mais viva e dinâmica, e se manifestava pela simples troca de olhares, às vezes. Assim, caminhamos, entre atitudes mais ou menos acertadas de professora, alunos e alunas, na estrada de infinitas possibilidades de aprendizagens Matemáticas e humanas.

7. É preciso quebrar o clima!

Seguindo pelo curso do ensino médio, além de se deparar com o início de namoro com o Pietro e com uma versão ligeiramente ciumenta de um pai protetor, Lívia começa a apresentar algumas dificuldades com relação à sua aprendizagem da Matemática. Sua forte característica de *gerir* sua disciplina com os estudos esbarrava em suas inseguranças diante de discursos apavorantes sobre a Matemática na escola, por parte dos veteranos, que antecipavam uma implacável reprovação. É isso, Lívia?

— *Porque, uma coisa que assim eu acho, se por um lado eu geri muito bem o meu ensino, o meu aprendizado, essa questão da disciplina (e isso pra mim é uma marca forte), eu também não sou a pessoa mais autoconfiante do mundo, então eu pensei ‘com certeza você não vai dar conta’, e já fui com essa ideia.*

— Então, foi dada a largada! Você não perdeu média naquele bimestre, mas foi por muito pouco!

— *Por 1 ponto, mas eu já achei aquilo fenomenal, porque eu pensei ‘eu aprendi’ porque o detalhe é que eu tinha ficado 1 ponto acima da média mas eu tinha aprendido, e isso foi muito legal porque eu pensava que eu não só ia não aprender, como ia ser terrível. Mas foi, como no primeiro ano eu aprendi, mas, sofri um pouco. Mas tudo bem, porque aí no segundo bimestre eu fui melhorando, fui ganhando confiança, percebi (...) que se eu mostrasse que eu não era lá tão ruim de serviço, que eu estava me esforçando, daria tudo certo.*

—Você deu conta! Superou suas inseguranças e enfrentou os desafios ora postos, ora impostos...

— *Aos trancos e barrancos... porque eu sofri (...) porque eu achava que eu não ia passar, e fiquei muito desestabilizada, eu me lembro de chorar uma vez no almoço porque eu achei que a prova ia ser muito difícil e eu não ia dar conta. De fato. As provas foram muito difíceis e eu achei que assim...eu não perdi o gosto pela matéria, mas aquilo criou em mim alguma coisa do tipo: ‘precisa desse terrorismo todo’?, ‘precisa dessa pressão toda’? (...) eu consegui vencer e mostrar pra mim mesma que assim “você é maior do que isso”, sabe? Está tudo bem, não tem mais dificuldade e tudo o mais...mas você está indo.*

E, a narrativa que revela o apreço e interesse da Lívia frente a alguns dos conteúdos da Matemática vem acompanhada do relato de que apesar de ter sido um período de elevada dificuldade, ela consegue superar e ratificar, para si mesma, a

máxima ‘você é maior do que isso’. A força que a avó inspirava na família, destemida perante os desafios, de alguma maneira (consciente ou *in*) pode ter sido um elemento que a sustentou na superação das dificuldades em sua caminhada. O fato é que os possíveis entraves que se apresentaram ao longo do processo de ensino aprendizagem não eram tão agudos a ponto de interromper o interesse da então adolescente, pela Matemática, irremediavelmente controversa.

E, como não poderia deixar de ser, a sua história contada com vigor, esbarra nela: a prova. A propósito, *tudo era prova?! Para Livia, parece que sim!*

E eu acho que uma coisa legal que poderia ser assim é se a gente fosse sentindo isso, tipo a gradação “nossa eu estudei isso aqui, e eu consegui avançar aqui” que as vezes a gente não sentia lá tanto, vinha prova, e prova, e acho muita prova, eu acho exagerado o tanto de prova, porque além da prova eu lembro de fazer uns trabalinhos, uns testinhos, que também pra mim é igual prova. Aí que tá também o problema daquele que recebe a mensagem, porque pra mim eu não recebia a mensagem como um trabalho, eu recebia a mensagem como prova, eu pegava aquilo ali era prova, a outra do final do mês era prova, tudo era prova, entendeu?

Livia entende que a ‘prova’ foi o instrumento avaliativo predominante em seu processo de ensino e aprendizagem da Matemática no COLUNI, de modo que cada ‘testinho’ ou ‘atividade avaliativa’ que era proposta chegava como uma mesma mensagem: prova! E, o seu tom sugere que a prova foi utilizada predominantemente como um meio para aferir o conhecimento e não como uma avaliação processual e formativa. Vamos conversar um tantinho mais a esse respeito.

Não há dúvidas quanto à importância da avaliação no contexto escolar quando compreendida como parceira do desenvolvimento dos estudantes bem como da prática docente. Avaliar os estudantes e suas respectivas aprendizagens é prática inerente ao trabalho docente além de ser prática cultural escolar bastante familiar a alunos e a seus pais e/ou responsáveis²²⁰. Sabemos que existem inúmeras maneiras de se avaliar os estudantes em uma instituição escolar de modo que a ‘prova’ é apenas uma. Outros exemplos são atividades em dupla ou grupo, trabalhos, projetos de pesquisa e extensão, seminários, etc. Em sua fala, Livia sinaliza que a aplicação de provas eventualmente disfarçada de ‘trabalho’ ou ‘atividade’, é prática predominante na escola e, excessiva,

²²⁰ SORDI & LUDKE (2009).

diga-se de passagem, o que atenta para a importância do aprofundamento dessa temática nos cursos de formação de professores. O que é, portanto, avaliar?

Tive a oportunidade de ministrar uma oficina junto a estudantes da UFV dos cursos de Licenciatura em Matemática, Física, Biologia e Educação Física, em função de um evento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) realizado em meados do mês de outubro de 2019. O título da oficina foi “E agora, como avaliar?”, motivado pela minha interrogação ao fim do curso de graduação, acerca da minha futura prática avaliativa enquanto professora prestes a atuar em sala de aula. Saberiam os atuais licenciandos, como avaliar? Ou, ainda, o que é avaliar? Será que algo mudou nos cursos de formação de professores, no que tange às ementas curriculares com relação aos aportes teóricos e práticos sobre a avaliação da aprendizagem? A partir do que compartilharam aqueles jovens estudantes, de distintos cursos de licenciatura, percebe-se que pouco se alterou nesse sentido de uma formação específica voltada ao tema.

Em uma das atividades sugeridas para eles executarem na oficina, havia a proposta de construção de um pequeno mapa conceitual, a partir de suas próprias concepções, sobre o tripé Ensino, Aprendizagem e Avaliação. Separados em quatro grupos, nos quais haviam estudantes de cursos distintos, eles realizaram a atividade e, em seguida, compartilharam para todos da sala, grupo a grupo. Destaco aqui, nessa narrativa, o que pontuaram sobre a avaliação: “método de se medir, qualitativamente a aprendizagem do estudante quanto aos conteúdos ministrados, procurando avaliar, de forma clara e sucinta, assuntos abordados e ensinados em sala de aula; avaliar é criar; é observar e acompanhar a evolução do estudante ao invés de classificar; dar um feedback aos alunos, oportunidade de alunos e professores refletirem acerca de suas práticas; o estado emocional conta muito; é quando se mede a eficiência da aprendizagem, avaliando se a interação entre professor e aluno, para o ensino e a aprendizagem, funciona”.

Com o breve debate ocorrido na atividade, deu para perceber que as concepções sobre a avaliação da aprendizagem transitam entre o que compreendemos por uma avaliação formativa e pela avaliação somativa, a partir das experiências de cada um e das aprendizagens esporádicas que acumularam sobre a temática. Ou seja, em termos formais, os jovens licenciandos não possuem, como eu há dez anos atrás, um repertório de disciplinas previstas para pautar as aprendizagens acerca da Avaliação.

Compartilho da visão tríplice de Luckesi acerca da avaliação. Consiste de um processo repartido, inicialmente, em três etapas. A primeira, por intermédio de algum recurso ou instrumento intencionalmente elaborado, é reservada ao recolhimento de informações relevantes acerca da realidade escolar do estudante em avaliação e, desse modo, é o ponto de partida da ação avaliativa. Segue-se a segunda etapa quando, a partir de critérios estabelecidos e negociáveis, qualifica-se a situação do estudante em avaliação e se atribui um feedback. Por fim, se necessário, ocorre, mediante a reorientação da prática pedagógica, a terceira etapa de intervenção em favor da superação das necessidades sinalizadas pelos alunos²²¹. Três momentos que, necessariamente interdependentes, sinalizam necessidades dos estudantes bem como dos docentes no que se refere à reorientação de suas práticas pedagógicas.

Porém, se, por exemplo, uma prova é elaborada sem que sejam bem definidos os objetivos de cada questão alinhados ao desenvolvimento da aprendizagem discente, ou seja, se uma prova for mal elaborada do ponto de vista pedagógico, embora possa aparentar uma estética irretocável, os registros nela presentes pouco ou nada representarão uma realidade de aprendizagem e pouco contribuirão para que novas práticas docentes sejam efetivadas em favor das necessidades sinalizadas pelos alunos. Ou seja, instrumentos inadequados podem até possuir alguma coesão no que se refere à sua forma, mas no âmbito da sua concepção alinhada aos objetivos da prática avaliativa, revelarem-se incoerentes, impróprios. Urgência em se debater esses aspectos fundamentais para a formação de professores de quaisquer áreas. É urgente!

Ao encontro desse tema, Lívia se recorda de uma atividade que realizou em todas as séries do ensino médio no COLUNI, dentro da disciplina Matemática, que foi *muito interessante*. A jovem conta que, por mais difícil que fosse algum conteúdo específico da Matemática *tinha a bendita da paródia que era ótima* e, sabe por quê? *Porque quebrava o clima!*

É verdade. Às vezes, imersa nas tensões do bimestre e naquela matéria tão confusa, era possível fazer uma pausa, compor uma paródia relacionada à disciplina e que, ainda, valia pontos!!! E, para Lívia, isso não soava como *uma forma de dar pontos*, de maneira alguma, porque havia dedicação e esforço para a composição da música, além do fato de que *fazia as coisas ficarem mais leves, e (...) isso é muito importante na aula de Matemática*. Afinal de contas, *o que der pra suavizar, entendeu, é melhor*

²²¹ LUCKESI (2011).

suavizar. Não dá pra gente ficar dando conteúdos tão densos de uma forma tão séria tipo assim, sem que se perceba que são humanos ali, pessoas com dificuldades, erros e acertos, e uma outra pessoa humana também com dificuldades, erros e acertos, transmitindo, isso tem que ser uma troca, e tem que ser uma troca o mais natural e branda possível porque não quer dizer que vai ser fácil mas pelo menos que seja leve.

Foto 15: Apresentação das paródias
(foto do aluno – fantasiado da professora - com a professora)



Fonte: arquivo pessoal

Foto16: Apresentação das paródias (foto de um dos grupos)



Fonte: arquivo pessoal

Sabe o que eu quero de verdade?
Jamais perder a sensibilidade,
mesmo que às vezes ela
arranhe um pouco a alma.
Porque sem ela
não poderia sentir
a mim mesma...²²²

São humanos ali! De todos os lados! Somos alunos e professores, somos pais, filhos, mães, irmãos, netos, avós, artistas, atletas, poetas. Somos tantos! E, em um mesmo espaço adolecemos, adultecemos, envelhecemos, rejuvenescemos. Tantas gerações! Tantas experiências! Ah, Lívia, tantos somos! E o que poderia ser uma atividade, a princípio simples, por destoar dos padrões de uma ‘atividade avaliativa’ digamos, rigorosa, gera impactos para além da proposta de tornar aliadas a música e a Matemática. Tangencia a sua jovem sensibilidade, representa uma pausa necessária diante de um turbilhão de cobranças e demandas. Uma alternativa avaliativa sensível e formativa, capaz de mobilizar a criatividade e o acesso dos estudantes a diferentes estilos musicais. E que, por tabela, pode tornar mais próxima a relação de professores e alunos.

Essa tal avaliação, em uma perspectiva formativa não é sinônimo de ‘prova escrita ou oral’ ou de ‘teste’ ou de ‘trabalho em grupo’ ou de ‘paródia’ ou de algum modo específico de se entender a situação escolar de um aluno. É um componente central de todo o processo de ensino e aprendizagem, com enorme potencial de reorientação de práticas educativas e promoção da aprendizagem, e uma vez desempenhada como uma “produção de sentidos”²²³, para docentes e discentes, a avaliação formativa da aprendizagem se torna fundamental para o processo de ensino-aprendizagem na medida em que possui função promotora e reveladora desse processo. Pressupõe um processo de acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem ou ações que intervenham na aprendizagem e no ensino. Ela é parte e precisa estar a serviço do processo educativo. Revelar limites de ambas as práticas (docente e discente), sugerir mudanças. Ser cotidiana e natural. Ser materializada em diversos instrumentos (prova escrita, prova oral, trabalhos em grupo, atividades extraclasse, lúdicas, seminários, projetos, etc...) e atitudes (o docente precisa ter uma permanente postura (auto) avaliativa, atento à presença mais ou menos ativa dos alunos de modo a

²²² Clarice Lispector.

²²³ SANTOS (2008).

incentivá-los a terem, cada qual ao seu modo, uma postura ativa, participativa como também (auto) avaliativa). Não como algo que serve para intimidar.

Ah, prova de Matemática é um...um problema, porque é o seguinte, no COLUNI eu comecei a ficar muito nervosa pra fazer prova. Não era qualquer prova não, mas eu desenvolvi o nervosismo por conta das provas de Física. E aí assim...eu não conseguia nota boa, eu tinha a maior dificuldade, eu tentava, tentava, tentava e eu tentei muito compreender todas aquelas fórmulas, todos aqueles sentidos, e eu nunca consegui entender. E aí, pra fazer prova de Física eu ficava muito nervosa. Só que esse nervosismo acho que com o tempo ele passou a se ocupar de outras matérias também, então no dia da prova de Matemática eu ficava muito nervosa.

E, embora fosse extremamente dedicada aos estudos, sem jamais comparecer a um momento de prova despreparada ou sem ter estudado a matéria, aliás, toda a matéria, e ter feito todos os exercícios, Lívia ainda assim se sentia consideravelmente pressionada, especialmente com a Matemática, na hora da prova. Porque será? O que lhe causava tanta ansiedade e tensão? Sentia-se provada? Como quem passa por uma provação, um sofrer? Em que medida a prática docente têm parte nisso? Lívia sempre gostou da Matemática, e esse sentimento não foi apagado no período do ensino médio. Entretanto, passou a se sentir nervosa, tensa, com medo de um fracasso que parecia, algumas vezes, certo de acontecer, tão logo! Noutros momentos, um respirar profundo e...segue o barco!

E, as vezes...então eu começava a fazer a prova, e começava a dar certo, então aí eu ficava tranquila, já começava a ficar bem tranquila. Então, as vezes, não necessariamente eu conseguia fazer a prova toda mas de ter feito uma questão 'opa, acho que isso aqui tá certo', conferir 'não, isso aqui tá certo!', (ou seja, agora tenho a certeza de que fiz certo!!) ainda que no meio tivesse uma ou outra que eu não conseguisse fazer, tudo bem, eu acho que eu ia ganhando confiança fazendo a prova, entendeu....

Sim, a confiança em si mesma, de quem se preparou da melhor forma que pôde e que bem sabe que o seu melhor está sendo feito naquelas brevíssimas duas horas (às vezes, nem isso) que ao invés de divagarem sem lenço e sem documento, voam nos relógios com a precisão de uma ave de rapina em direção ao seu destino. E é uma verdade! O tempo de prova disponibilizado aos estudantes é sempre uma questão conflitante.

Já perdi as contas de quantas vezes os alunos disseram ‘eu até sabia a questão, mas não deu tempo de terminar a prova’ ou ‘precisava de mais tempo para pensar sobre a questão’, e isso revela, a meu ver, ainda mais a vulnerabilidade desse recurso avaliativo e a necessidade de que outros sejam utilizados como forma de variar e oportunizar o contato dos alunos com distintas maneiras de serem avaliados e que favoreçam suas potencialidades argumentativas.

Imagina! Um problema envolvendo uma aplicação da Função Logarítmica, e que eu, enquanto professora, julgo ser importante para a formação do estudante naquele tema em estudo, ainda mais porque se trata de uma situação tão real que envolve a taxa de crescimento populacional da cidade de Viçosa, além de dialogar interdisciplinarmente com a Geografia. Está lá na prova o problema. O estudante após a prova vai ao meu gabinete. Diz que não pôde fazer a questão porque para ele o tempo foi insuficiente. E faz, diante de mim, com argumentos e explicações para lá de satisfatórios. Como o avaliar? Já não me é permitido?! Quem decide isso? Como agir? Ele sabia a questão? Sim. Porém, deveria saber gerir melhor o seu tempo de prova (boa saída, professora!). O ‘sistema’ impõe isso. Quando se submeter ao ENEM não terá a benevolência dos fiscais que ‘vigiam’ as salas. Ou entrega a prova, ou entrega a prova. E o tempo? O tempo urge! E a Sapucaí? É enorme.

A bem da verdade, imersa está a Educação nesse sistema, capitalista que só – como já conversamos páginas anteriores – e que não admite a ‘ausência de pressa’ própria dos bons pensamentos, das boas reflexões, das sensíveis narrativas, das sábias argumentações. A serviço dos ranqueamentos, do esgotamento e estrangulamento curricular, da quantidade de aprovações, estão o sistema e as políticas educacionais. Os objetivos tangenciam bem mais o ‘quanto’ e o ‘que’ do que o ‘quem’ e o ‘como’.

A bem da verdade, imersa estou também, nesse ritmo acelerado e pouco humanizado das práticas escolares. Será que realmente é uma utopia ansiar e lutar por novas maneiras de conceber o espaço escolar? Será que somente a poesia pode nos salvar?

Amigos, não consultem os relógios
quando um dia eu me for de vossas vidas
em seus fúteis problemas tão perdidas
que até parecem mais uns necrológios...

Porque o tempo é uma invenção da morte:
não o conhece a vida – a verdadeira –

em que basta um momento de poesia
para nos dar a eternidade inteira.

Inteira, sim, porque essa vida eterna
somente por si mesma é dividida:
não cabe, a cada qual, uma porção.

E os Anjos entreolham-se espantados
quando alguém - ao voltar a si da vida -
acaso lhes indaga que horas são.²²⁴

Voltando à Lívia, ela conta uma história de uns ratinhos que me pareceu ser um tanto impactante. Não se sabe se Lívia tinha algum medo desses repulsivos e astutos seres, mas após a experiência que narrou, talvez tenha ficado alguma ressalva com os pequeninos.

Para prosseguir, por curiosidade, fui ao dicionário consultar o significado da palavra. *PROVA*: *aquilo que serve de indício, marca* (comprovação de algo); *teste, exame ou concurso* (habitual no contexto escolar); *sufrimento ou infelicidade que testa a resistência ou a coragem* (no sentido de provação - ser provado), dentre outras possibilidades de interpretação. Sigamos com a jovem e com algumas palavras cantadas:

Todo rato deixa rastro
Todo rato trai e mente
Todo rato assusta a gente
Todo rato anda em bando
São os ratos,
são os ratos,
são os ratos.²²⁵

²²⁴ “Ah! Os Relógios” de Mário Quintana.

²²⁵ Palavra Cantada.

8. Os roedores

Eu fiz uma prova, eu lembro exatamente da prova, tinha uma questão (...) de uns ratinhos, milhões de ratinhos (tantos!!!) e eu não conseguia fazer a questão nem por reza e acho que a questão valia muitos pontos. Eu fiquei desesperada, desesperada! Aí eu suava a mão, suava...até que minha mão não suava não, porque minha ansiedade não é de mão suar não, minha ansiedade é de que eu sinto uma dor aqui no estômago, terrível, acho que vai me matar.

Então eu começava a sentir dor (!), muita dor (!!), coração batia acelerado (!!!), e até que eu pensei ‘gente eu não sei fazer essa questão, eu não sei’. E eu tinha estudado muito pra essa prova porque era uma prova que valia muito e era uma matéria difícil, eu já pensei ‘vai ser difícil essa prova’, eu tinha estudado muito. E a bendita da questão eu não sabia fazer, tive que deixar em branco. Foi péssimo.

“Estado de desilusão, de desconfiança na própria capacidade, de desânimo, de desengano, de pessimismo, de impaciência por não saber encarar a tarefa e querer chegar a uma solução. (...) queda no nível de autoestima”²²⁶. É o *desespero* da Lívia! Intensamente recordado e narrado, como se sentido novamente! Mais parece que estava a ser castigada do que avaliada ou em algum processo educativo. E castigo esse que “não é corporal só de modo aparente, mas também de fato, à medida que aprisionam o educando por meio dos processos emocionais que, em última instância, se dão no corpo”²²⁷. Pois se bem sabemos, uma “experiência não se faz, mas se padece”²²⁸. Aqueles tantos roedores, somados à pressão pela quantidade de pontos atribuídos a eles e, ainda, essa dor (!) que faz síntese do abuso de uma cultura avaliativa escolar equivocada e retrógrada, resulta em um enorme mal estar com o qual a jovem precisa lidar, não bastasse o desconforto de ordem física.

E aí vem a cobrança pessoal também, ‘como assim que você estudou tanto e não deu conta de fazer uma questão, não conseguiu nem mexer, porque essa foi grave no sentido de que eu não consegui nem mexer. Às vezes as outras eu não conseguia fazer tudo mas eu conseguia fazer uma parte, conseguia mexer, conseguia caminhar, mas essa eu não conseguia mexer, e eu falei ‘como assim você não conseguiu mexer?’ sabe assim, fiquei me sentindo péssima. E aí também vieram as questões de começar a me sentir péssima por conta de Matemática.

²²⁶ CHÁCON, 2003, p. 139.

²²⁷ LUCKESI, 2011, p. 230.

²²⁸ LARROSA, 2011, p. 8.

Mas, como poderia ter estudado tanto e deixar em branco uma questão? Será que estudou o suficiente? Esse rito avaliativo tão presente na cultura escolar e que se desenvolve em um clima de tensão, pressão e ansiedade, bem como hierarquiza pessoas e relações, como a Lívia nos conta a partir de sua experiência, parece-me ser tão engenhoso, quanto impiedoso, uma vez que sugere aos estudantes que assumam, em sua quase totalidade, a autoria pelo possível fracasso ou sucesso que venham a ter. Ocorre que, esse movimento isenta os demais participantes e elementos de uma prática avaliativa das consequências da mesma. Isso fez com que em você, Lívia, fosse despertado um sentimento negativo em relação a si mesma, engatilhado por alguns milhões de ‘roedores malvados’ e, então, se *sentisse péssima por conta da Matemática*.

E, quando estava já na terceira série do ensino médio no COLUNI, no mesmo ritmo de auto cobrança das séries anteriores, *sofrendo para fazer as provas* e imersa na atmosfera pre-ENEM, Lívia, bastante inclinada a prestar o vestibular para o curso de Direito, desacelerou a sua intensidade nos estudos em algumas disciplinas, como a Matemática, sem que isso comprometesse o êxito da sua conclusão do ensino médio, para se dedicar a outras, mais próximas da área.

Mais uma vez, Lívia revela-se como uma estudante estrategista, que, em seus termos, gere a sua rotina estudantil a fim de alcançar seus objetivos, que nesse caso era a aprovação para o curso de Direito em alguma universidade pública.

9. (In)Sucesso: quem define?

Eu falei gente, não dá! Esse ritmo é insustentável, eu não vou dar conta de tudo porque eu precisava de dar conta do ENEM, de revisar a matéria toda, né porque a gente sabe que o ENEM é aquela coisa, é muito conteúdo, e é um conteúdo muito esquisito porque não é o conteúdo exatamente o mais difícil, entende, é uma prova que...sei lá...uma prova muito estranha, não estranha...mas muito diferente em termos do que a gente estava acostumado a ver nos vestibulares. E aí mudar a base de estudo, porque a base de estudo do COLUNI é uma base de vestibular tipo UFMG, as questões da UFMG, as questões...muda tudo, porque o ENEM não é assim e nessa confusão toda eu ainda tinha que dar conta do estresse da prova de Matemática?

Realmente seria muito pretensa essa tal Matemática em querer se impor, revestidas por limites e derivadas, à uma altura do jogo em que o limite da paciência de Lívia para lidar com todos os dramas que envolviam provas de Matemática, já tendia a zero. Não é mesmo?

E aí eu falei assim, não, não dá, eu vou fazer aqui ó pra dar certo, pra passar, aprender o que eu vou precisar e ficar de bem com aquilo que não der (...) Oh gente, não dá, e fazer essas escolhas, e aí voltou a ficar tranquilo. Porque quando eu fiz a escolha de falar que eu tenho que selecionar, aí eu falei ‘opa, tudo bem não ir tão bem, tudo bem não ser a melhor’ e aí que tá, muito interessante isso, porque eu nunca fui a melhor no COLUNI mas eu também não me admitia não tentar, entendeu, mas aí no terceiro ano eu falei não, não dá, é insustentável, o curso de Direito não precisava de uma nota tão baixa assim, eu não poderia me dar o luxo de não estudar pro ENEM e eu falei ‘não’, aí eu voltei a ficar mais tranquila com as provas de Matemática.

É um relato amadurecido, de uma jovem que, no percurso de sua infância e de seu adolecer já sinalizava saber bem *gerir* suas atividades e fazer boas escolhas. E agora, no terceiro ano, o que fazer? No que tange a Matemática, talvez, a maneira de ser ‘a melhor’ era mesmo essa de cumprir com o necessário que lhe desse o subsídio suficiente para realizar a prova do ENEM. E assim como sinalizaram os demais participantes desse estudo, eles são jovens e exatamente por o serem possuem seus projetos de vida, seus sonhos e buscam os alcançar a todo o custo. Nessa perspectiva fazem escolhas, renúncias em favor de algo maior que os motiva interiormente, seja o curso superior, seja um emprego ou um projeto.

E quando eu fui fazer a prova de Matemática do ENEM eu estava tranquila no sentido assim de ‘opa, eu acho que eu domino isso aqui’ porque eu acho que eu consegui alinhar toda a base da Matemática a meu favor, sabe assim eu estava muito segura com os conteúdos de Matemática, eu fui fazer a prova do ENEM muito firme, especialmente de Matemática.

Assim, ao contrário das demais séries, ao evitar os desgastes, sobretudo emocionais, com a Matemática principalmente no que tange as provas, a Lívia conclui tranquilamente o terceiro ano.

Eu acho que eu já comecei a ficar mais tranquila pra fazer as provas, acho que o nervoso mesmo da prova, aquela coisa, foi no segundo ano e as primeiras provas do primeiro ano, porque nas primeiras provas do primeiro ano eu senti, igual eu te falei né, o baque de estar no COLUNI, ah meu Deus é COLUNI, é diferente o jeito de fazer prova, você não faz a prova na sua sala, tem pessoas de um lado e do outro que você não conhece, isso mudou tudo, parece uma coisa básica né porque agora tem, na mesma sala da prova, tem primeiro, segundo e terceiro ano mas na minha cabeça aquilo ali foi uma coisa que mexeu sabe, tudo era muito diferente. Então acho que foi a fase de adaptação, depois o nervosismo do segundo ano (...) e o terceiro ano eu falei opa, não tem como você ficar assim tão nervosa pra fazer uma prova, afinal de contas a gente faz muita prova no COLUNI né.

Sim Lívia, como fazemos provas!!! E, nesse movimento, os alunos, já acostumados (e nem por isso satisfeitos) à cultura avaliativa escolar sofrem danos às vezes irreparáveis em virtude da consolidação dessa, sobretudo no que tange à Matemática. Danos de ordem emocional por se sentirem alunos, jovens e pessoas fracassadas em virtude de uma ou várias notas “vermelhas”. Danos nas relações com os colegas que rejeitam os que não sejam bons em Matemática, embora se destaquem em outras disciplinas. Danos de tantas outras naturezas, reprovação, vergonha, incapacidade, ao passo que os estudantes poderiam contar com o processo avaliativo para o seu desenvolvimento escolar e humano, em todos os âmbitos. Nós mesmos, e nesse nós incluo o leitor, podemos nos recordar ou já ouvimos histórias de pessoas próximas com experiências perpassadas por atitudes autoritárias em momentos de ‘provas’ que jamais foram esquecidas e que causaram ressentimentos seja pelas injustiças sofridas nas notas recebidas, ou em provas cujo conteúdo era diverso ao ensinado, ou algum caso injusto de reprovação. Eu, à época da graduação em

Matemática lidei por inúmeras vezes com a tirania de alguns docentes diante dos resultados das provas dos estudantes, que estabeleciam relações austeras e intimidatórias com os que obtiveram mau rendimento. Em nossas histórias escolares bem como na universidade foram muitos os abusos e constrangimentos sofridos, e parece que só fazemos repetir o que experienciamos amargamente enquanto discentes, porém agora, na posição de opressores. Será possível?

A avaliação da aprendizagem é elemento constituinte do trabalho docente e de fato a compreendo como um membro central das relações educativas. Porém, da forma predominantemente pontual e desvinculada do decurso da aprendizagem, como vem sendo explorada no cenário educacional por professores, professoras e pelos sistemas de avaliação externa, essa centralidade a torna o fim de todo o processo, quando essencialmente, a avaliação deveria se confundir e fundir ao próprio processo. Infelizmente, lidamos com uma cultura avaliativa consolidada por uma feição que “mais afasta do que aproxima, que mais pune do que ensina, que mais ameaça do que acolhe, que mais conclui do que contextualiza, que mais rotula do que explica”²²⁹. E uma efetiva transformação ou, quem sabe, mudança de paradigma é algo que, para além dos esforços isolados de um ou outro professor, professora, assenta-se nas raízes de uma cultura escolar e especialmente avaliativa que se firmou através de práticas autoritárias, dominadoras e com elevadas doses de neutralidade.

Nesse sentido, o espaço pedagógico tende a ser concebido, pelos mais conservadores, como um espaço neutro por excelência, onde os alunos e as alunas são treinadas para a realização de testes e provas, tornando-se aptos (uns mais, outros menos, a depender do mérito de cada um) à realização dos exames externos que os conduzirão aos cursos universitários almejados. Noutras palavras, “se o professor não ensinar e não exercitar os seus alunos nessas questões de puro algebrismo, os infelizes examinados serão, fatalmente, reprovados e eliminados. Dessa forma, ensinamos, portanto, aos nossos alunos, o que será, fatalmente, cobrado em um concurso. Assim, exigimos que um adolescente perca várias horas estudando, por exemplo, as inequações do 2º grau, por uma razão muito simples: essa inutilidade algebrística pode ser dada, como questão básica, no exame do Vestibular. Desta forma, com esses, entre outros, estudos inúteis os jovens perdem um tempo precioso!”²³⁰

²²⁹ SORDI & LUDKE, 2009, p. 316.

²³⁰ FRAGOSO, 2001, p. 104

Nessa perspectiva a escola é lugar de treinamento de estudantes, estes que são jovens adolescentes que, naturalmente, possuem as necessidades próprias da juventude, e que não podem negar a sua condição bem humana de ser jovem, de ser e estar no mundo jovem, no mundo da escola, no mundo da família, no mundo da universidade. Estão no mundo da maneira mais humana possível, pelo afeto, pelas relações, pelos sonhos, projetos, planos, conflitos, afetados pelas trocas sócio-culturais-políticas que provocam e que os atinge. De um jeito nada neutro, existem. Portanto, como ignorar essas questões?

Sem dúvidas, em favor de um bom projeto educativo devemos reagir a essa cultura avaliativa que se isola do processo, que é pontual, que causa desconforto, que controla, que é instrumento de poder e opressão, prioritariamente transformando esse debate nos cursos de formação de professores bem como com nossos pares, em nossas escolas, sempre a recordar que “o conceito de formação possui uma dimensão que é pessoal e se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita sua vinculação restrita ao âmbito da técnica”²³¹. Na medida em que ouvimos mais a Lívia, reflitamos.

Eu tinha também uma necessidade, às vezes eu ficava até com vergonha do professor, ‘ah meu Deus essa nota vai ser péssima’, ‘o professor vai achar péssima’, e sendo que nenhum professor chegou pra mim e falou ‘nossa Lívia, essa nota aqui péssima hein?’, sabe assim? Eu nunca sofri isso (ufa!!), já vi pessoas sofrerem (!!!), o que também é péssimo, acho extremamente reprovável, prova é documento pessoal gente, isso é sério, sabe assim, tipo, isso aqui é meu, não é pra você ficar falando, pra Deus e o mundo, pra todo o povo, o quanto que eu tirei. Já vi isso acontecer, nunca aconteceu isso comigo, mas isso é muito problemático também.

— É bem verdade que a exposição, nesse caso, é algo que pode potencializar diferenças entre os alunos e sentimentos negativos com relação a si mesmos e diante da disciplina, no caso, a Matemática.

— *Explicar para o mundo o sucesso e o insucesso eu acho...até que o sucesso a gente supera bem porque a gente vive numa sociedade dessas né, ah o sucesso tem que ser aplaudido, nem sei se concordo tanto, mas agora o insucesso, dizer pra turma que fulano foi muito mal, que fulano precisa estudar mais, acho tão complicado porque reduz também a vida ao estudo e assim, nós sabemos perfeitamente que as pessoas que*

²³¹ PAPI & MARTINS, 2010, p. 40.

estudam no COLUNI, não só elas né, todas, tem batalhas pessoais fortíssimas e as vezes isso é desconsiderado totalmente, sabe assim?

Da complexidade que envolve o ato educativo aos limites das práticas pedagógicas, entre tropeços e passos firmes, estamos todos, estudantes, professores, equipe pedagógica, pais, mães, comunidade escolar, com nossas múltiplas bagagens, necessidades humanas e formativas, a experimentar ou a desafiar um processo educativo que, tantas vezes, revela-se, particularmente, hostil e inadequado.

No bojo dessas relações, os estudantes em particular, cerceiam a sua prática discente durante e ao fim do ano escolar, à obtenção do sucesso naturalmente almejado por eles e pelos pais. No entanto, tal sucesso, por definição, nem sempre corresponde à trajetória de alguns deles, o que causa uma indagação: de qual sucesso estamos a falar? O que é ter sucesso ou insucesso, em Matemática? Vale a problematização, em caráter amplo.

Um dos primeiros aspectos a se considerar e o qual sutilmente já mencionei nesta narrativa é que “o sistema escolar está estruturado para excluir” e, ao selecionar, isso significa que o fracasso ou insucesso são notoriamente cultivados na escola. Não que o sejam porque um ou outro professor ou diretor sejam mais rígidos, ou mesmo em função do grau de dificuldade das provas, por exemplo. É algo tão enraizado e persistente que se aloja, antes, no próprio sistema escolar, “desafiando a competência dos mestres e das administrações mais progressistas”²³² e para além das capacidades discentes ou do preparo docente. Assim, entendemos que a questão da cultura escolar é bem mais complexa do que a teia que abrange as crenças, os valores, as expectativas e os comportamentos dos alunos e dos profissionais da escola.

Aceitar que existe uma cultura escolar significa compreender que as pessoas que vivenciam a escola acabam em maior ou menor grau se adaptando aos valores, crenças, comportamentos, rituais da mesma e, então, essa cultura escolar conflitua com as culturas individuais e tende a legitimar e naturalizar as práticas pedagógicas, as concepções de sucesso e insucesso, a importância das disciplinas, a exclusão de alguns estudantes, entre tantos outros aspectos.

A partir do pressuposto de que a Educação Matemática nada tem de neutra diante das questões de ordem sócio-cultural-política que tangenciam a vida humana, mas ao contrário, possui um importante papel formativo no desenvolvimento crítico,

²³² ARROYO, 2013, p.13.

reflexivo e democrático de uma sociedade, a prática educativa dessa disciplina em sala de aula (ou fora dela) destoa de atitudes opressivas, intransigentes e verticalizadas. A bem da verdade, “não queremos que nossos alunos se tornem cidadãos conformados e submissos a regras e códigos que violam a dignidade humana. O sucesso em Matemática precisa envolver a promoção de capacidades humanas que permitam um exercício de cidadania centrado na transmissão de valores, na contestação da opressão e das desigualdades, em que se reconheçam os direitos e as responsabilidades na sociedade”²³³. Portanto, o sucesso não se mede. Mas, se constrói.

A partir do momento em que forem proporcionadas aos estudantes vivências de situações de aprendizagem que verdadeiramente os permitam expressar as suas ideias matemáticas e as relacionar com conhecimentos de outras áreas e, quem sabe, cotidianos, então uma trajetória formativa de sucesso e favorável ao desenvolvimento do estudante pode ser sinalizada. E, nessa toada, a minha presença de professora, que jamais poderá ser neutra e alheia aos processos sociais, políticos e culturais que me constituem e mobilizam o meu ‘ser’, o meu ‘acontecer’, é crucial para a compreensão e alcance do sucesso dos meus alunos e alunas. Não porque dependam de mim, não. Mas porque somente assim, sendo inteira e professora, e revelando a eles “a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper”²³⁴, de ser justa, partidária da verdade e ética, poderei transpor as barreiras que nos afastam e subjagam e, humanamente, construir e vivenciar com eles, um processo de ensino e aprendizagem da Matemática que seja democrático, despido de arrogância e toda forma de dominação.

²³³ D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p. 271.

²³⁴ FREIRE, 2015, p. 95.

10. Quem você pensa que é, Matemática?

Imagine só, a ‘prova’. Nela insistamos. Como pode ser o gatilho que dispara o sucesso ou o insucesso? Um instrumento de coleta de dados, como já vimos, que por si só é tão limitado, ser digno de tanta confiança, quando a ele dá-se o poder de medir o quanto eu, você, sabemos sobre Funções Logarítmicas ou Trigonométricas, PA e PG, ou Análise Combinatória, ou sobre Matemática, etc. Afinal, o que é saber Matemática? O que é saber muita Matemática?

Seria ter as fórmulas de Trigonometria na ponta do lápis, traçar de modo preciso os seus gráficos, bem diferenciar uma função par de uma ímpar, demonstrar a Relação Fundamental da Trigonometria, encontrar o valor de x , determinar o domínio, a imagem, entender que ela está contida no contradomínio, provar que é injetora, sobrejetora, ou que admite inversa...algo assim? É conseguir um excelente desempenho em uma prova, em um tempo que foi determinado por um regimento interno que em nada considera os ‘tempos’ necessários de cada estudante? E como o resultado em uma prova poderia obter conclusões sobre o comportamento de um aluno? ‘Ah, ele não estudou nada’ ou ‘esse aluno estudou muito!! Fechou a prova!’?

A prova é um recurso, e isso é fato. É também uma escolha. Intencional. Pontual. E, por assim o ser, não se isenta de imperfeições. Um pouco adiante mencionarei uma atividade que realizei na UFSCar com professores e professoras que ensinam Matemática na rede pública e que revelou o quão imprecisas são as práticas avaliativas. Foi muito interessante e poderemos refletir um pouco mais a respeito das ‘provas’ com João Paulo.

— *Às vezes foi a prova que a pessoa mais estudou, né tipo assim, você não sabe, não dá pra saber, a Matemática não...ela com tanta exatidão não pode se dar ao luxo de ficar querendo aferir o sucesso e o insucesso que depende de tantos fatores muito mais do que aqueles meramente numéricos, né imagina!*

— Imagino!!! São tão relevantes as outras dimensões que os constituem enquanto jovens e que sim, afetam sobremaneira a vida escolar...como ignorá-las, não é mesmo?

— *Tanta coisa que me passou no COLUNI, tantas desilusões amorosas, e olha que desilusões amorosas nem são os maiores problemas da vida de uma pessoa né...mas bagunça.*

— Bagunça!

— *E a gente tá num momento no COLUNI em que isso tudo tá muito em jogo, a forma como a gente se apresenta pra família, porque a gente tá mudando, a gente tá ficando um pouco mais jovem. A forma como os colegas, a forma como você eventualmente se relaciona, né isso tudo tem que ser levado em consideração.*

Sim, e como professora nesse espaço específico percebo o quanto os estudantes se transformam da primeira à terceira série, tanto pelo curso natural da transição adolescente-jovem, quanto por esse processo transcorrer em um ambiente escolar universitário que propicia aos estudantes experiências singulares como morar sozinhos ou em repúblicas, lidar com o próprio dinheiro e com as responsabilidades financeiras, gerir a tal ‘liberdade’ a seu favor, aliando bem estar, lazer e estudo, comparecer a festas, rock’s para se enturmar, dar conta dos estudos no ‘melhor colégio do mundo’, sentir saudades de casa e da família, e algo mais, tudo isso aos tenros quatorze/quinze anos de idade. Então são muitos os aspectos que se misturam ao ser estudante.

11. A cada número da chamada corresponde um SER humano

Como é por dentro outra pessoa?
 Quem é que o saberá sonhar?
 A alma de outrem é outro universo
 Com que não há comunicação possível,
 Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
 Senão da nossa;
 As dos outros são olhares,
 São gestos, são palavras,
 Com a suposição
 De qualquer semelhança no fundo²³⁵

— *Não dá pra o professor achar que ele tá entrando na sala só pra ensinar Matemática, não, porque ali tá borbulhando muitas coisas que de fato ele não precisa lidar, mas ele pelo menos saber que existem, e que eu preciso respeitar, sabe assim?*

— Entendo, Lívia. Ao pé da letra, reduzir jovens ao status de alunos e alunas parece ser uma decisão conveniente e equivocada que intenta os homogeneizar em favor da fluidez de uma engessada rotina escolar, homogeneizando assim, também, as práticas pedagógicas. Como consequência, as individualidades e subjetividades que gritam por espaço e expressão podem estar sendo ignoradas e, enquanto, centrados em si mesmos, professores e professoras ministram suas rigorosas e densas aulas, tendem a não perceber que, de fato, pode ser que poucos alunos estejam realmente presentes e antenados à aula seja por demandas emocionais, afetivas ou inter-relacionais, bem como por lacunas formativas que o impedem de acompanhar o desenrolar de algum determinado conteúdo.

Desde que consideremos um contexto sociopolítico para o exercício de uma Educação Matemática, os jovens não podem ser cerceados à condição de sujeitos cognitivos, tão somente. É claro que pessoas altamente competentes do ponto de vista da racionalidade Matemática são imprescindíveis à uma sociedade democrática. Antes, tão antes, entretanto, são seres humanos que possuem uma ‘natureza social’, uma “existência física e temporal, com sentimentos, com múltiplas razões para envolver-se (ou não) com a aprendizagem matemática e com uma vida que transcende os limites da

²³⁵ Fernando Pessoa.

aula e da escola”²³⁶. Sendo assim, precisam ser reconhecidos como sujeitos ativos e participativos da sociedade nas esferas social, cultural, política, econômica e histórica e assim, protagonistas de suas condições sociais e materiais de vida. Sendo ‘sujeitos políticos’, portanto, em sua dignidade e integralidade, se fazem presença, cada qual à sua maneira, para a aprendizagem escolar da Matemática.

Não é tudo que eu posso falar, não é tudo que as pessoas querem ouvir, acho que é mais ou menos por aí, sabe assim, as vezes saber que por trás de uma pessoa que era um número na chamada, existem né, tipo assim, um ser humano que se expressa mais ou menos, que vai mais ou menos à aula, mas que está aqui e tem que ser respeitado.

Se você não tomar cuidado vira número até para si mesmo.
 Porque a partir do instante em que você nasce classificam-no com um número. (...)
 Seu prédio, seu telefone, seu número de apartamento - tudo é número.
 Se é dos que abrem crediário, para eles você é um número.
 Se tem propriedade, também.
 Se é sócio de um clube tem um número.
 Se é imortal da Academia Brasileira de Letras tem o número da cadeira.
 É por isso que vou tomar aulas particulares de Matemática.
 Preciso saber coisas. Ou aulas de Física.
 Não estou brincando: vou mesmo tomar aulas de Matemática,
 preciso saber alguma coisa sobre cálculo integral. (...)
 Para tomar um avião, dão-lhe um número.
 Se possui ações também recebe um, como acionista de uma companhia.
 É claro que você é um número de recenseamento.
 Se é católico recebe número de batismo.
 No registro civil ou religioso você é numerado.
 Se possui personalidade jurídica tem.
 E quando morre, no jazigo, tem um número.
 E a certidão de óbito também.
 Nós não somos ninguém? Protesto. Aliás, é inútil o protesto.
 E vai ver meu protesto também é número. (...)
 Nós vamos lutar contra isso. Cada um é um, sem número.
 O si-mesmo é apenas o si-mesmo. (...)
 Vamos ser gente, por favor. (...)
 O que faz com que precisemos de muito carinho, de nome próprio, de genuidade.
 Vamos amar que amor não tem número.
 Ou tem?²³⁷

Pego-me a refletir e a questionar os motivos que nos levam, nós todos, a desumanizar os modos de ser e estar na vida, que não é somente humana mas que

²³⁶ VALERO, 2002, p. 55 (tradução minha).

²³⁷“Você é um número” – crônica de Clarice Lispector.

também se constitui de nossa condição de sermos gente. Alunos e alunas, quando se deparam com seus professores e professoras seja em um bar ou em uma sorveteria, no cinema ou em um show badalado, espantam-se, cochicham entre si, desnaturalizando fatos tão inerentes à vida social de uma pessoa qualquer, comum, como se docentes não tivessem vida social. Ou mesmo nós, parecemos fazer, no espaço da sala de aula. Quantas vezes já me perguntei: ‘onde está o jovem que vive nesse/nessa aluno/aluna? Eu o conheço? É preciso? Devo? Fará diferença em sua aprendizagem? Fará diferença em meu modo de o enxergar em sala de aula?’ Reflito que, para alguns, talvez não cause grande impacto esse olhar mais demorado vindo da professora. Mas, para outros, que possuem demandas no sentido de se sentirem mais acolhidos e integrados à escola, talvez. Portanto, importa mesmo é nos compreender, a nós todos, professores e professoras, alunos e alunas, antes, como homens e mulheres, garotos e garotas, que estão ali, em parceria, juntos, em busca de um desenvolvimento humano. Uma escola feita por pessoas humanas – acredite, isso não é um pleonasma – e atenta às necessidades juvenis e que caminhe a passos largos no sentido de olhar para eles e elas o mais amplamente possível.

Entendo quando você, Livia, desabafa que por trás de cada carteira, em cima de cada cadeira, cada qual ao seu modo, está uma pessoa humana que possui uma infinidade de histórias, de pensamentos, de formas de ler o mundo, de sentimentos e conflitos, de anseios e dúvidas, de dons e interesses e habilidades, e que está em formação, e que demanda atenção, e que se encontra em construção, embora já seja o todo que podem ser, pois onde há vida, há inacabamento²³⁸. “São jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhorias de vida”²³⁹. E assim, como supor que se constrói alguma trajetória escolar num processo avesso às marcas que lhes proporcionam as suas trajetórias humanas, não é mesmo?²⁴⁰ Indaguem-se: Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?²⁴¹ São muitos! Múltiplos! Diferentes! Diversos! Sonhadores! Visionários! Mais ou menos ousados, destemidos, corajosos, estudiosos! De modo que a escola é parte de seus

²³⁸ FREIRE, 2015, p. 50.

²³⁹ DAYRELL, 2007, p. 1109.

²⁴⁰ ARROYO (2011).

²⁴¹ DAYRELL, 2001, p. 139.

projetos, não o todo! Deve-se, portanto, atentar-se ao acolhimento da pessoa do aluno como quem chega à escola marcada por experiências boas e/ou ruins, e que portanto, não se assemelha a um papel em branco no qual se possa, arbitrariamente, traçar metas, projetar perspectivas. Ele mesmo possui as próprias. Ele é um livro de tantas páginas, escritas permanentemente em parceria com os seus. Seus familiares, amigos, colegas, professores, concorrentes, desafetos, amores, etc. “Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um”²⁴².

Os processos de ensino e aprendizagem revelam-se cada vez mais multifacetados, diversos, interessantes e exigentes, professora! E quanto aos conteúdos escolares (a Matemática nesse caso) eles precisam ser abordados “envolvendo o estudante como um todo – sentimento, movimento e pensamento”²⁴³. É, portanto, em uma dimensão que ultrapassa os dogmas e as regras, o certo e o errado, as humilhações e as punições, que o ensino de Matemática precisa ser desenvolvido. A propósito, em virtude da diversa complexidade que ocupa as salas de aula, nós, professores e pesquisadores somos convidados a apreciar esse cenário nas tomadas de decisão em torno dos estudos e pesquisas que desenvolvemos como também a “considerar nossas experiências e saberes profissionais, pois produzimos conhecimento não somente intelectual e socialmente, mas também de forma emotiva e moral, por meio de nossas vivências”.²⁴⁴

É, pois, nesse tom de ‘vamos ser gente, por favor’ que eu acredito, junto à Lívia e a todos que narraram junto, que professores e estudantes precisam encontrar a medida de uma relação através da qual se percebam como parceiros de um processo educativo com perspectivas de emancipação, acolhimento e colaboração. E, isso, os potencializaria enquanto protagonistas de uma experiência escolar cujos atores são ativos e fundamentais, além de viabilizar a superação de muitos entraves relativos à aprendizagem, uma vez que “grande parte das dificuldades do aprendizado da Matemática reside nas emoções, nas atitudes e nas crenças envolvidas nesse processo”²⁴⁵, ou seja, em aspectos inerentes à condição humana.

²⁴² DAYRELL, 2001, p. 144.

²⁴³ LUCKESI, 2011, p. 56.

²⁴⁴ D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p. 5.

²⁴⁵ CHÁCON (2003).

12. *Matemática, matemática, matemática!!*

Lívia, seguindo em sua narração, toca a primazia da Matemática nas relações escolares, que lhe é atribuída por professores e estudantes, e em um ponto delicado que tem relação com a cultura existente em torno da avaliação da aprendizagem e da Matemática. Ela conta²⁴⁶, que no COLUNI percebia que era dada importância desproporcional à Matemática em detrimento das outras disciplinas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Do inconformismo com as pressões sofridas em períodos de prova à indignação quanto ao elevado grau de importância que é dado à Matemática, a jovem, tomada por uma dose de fervor, narra acerca de algumas arbitrárias relações de poder que se estabelecem entre docentes e discentes.

Olha, eu acho que a pressão das provas eu não me conformo, eu acho que a gente sofreu muita pressão, muita pressão, muita coisa a gente ouviu 'ah isso aqui é muito difícil, muito difícil' é...não com essas palavras mas assim 'se esforcem, isso aqui vai ser mais complicado'...eu não suporto isso porque eu acho que a gente também já tinha a maturidade pra saber que tá ficando mais difícil, e existem formas de dizer isso também 'gente, esse conteúdo é mais complexo, ele vai exigir de vocês mais esforço'. Mas, às vezes, a forma como era colocado parecia inclusive que a Matemática era a única matéria e uma coisa que eu sentia também é que as vezes o pensamento era justamente esse 'Matemática, Matemática, Matemática' e não é, entendeu assim, não é e nem pode ser porque existem pessoas que não se interessam tanto pela Matemática e existem n outras áreas do conhecimento tão importantes quanto. Às vezes eu sentia isso, aquela vontade de dominar o mundo com a Matemática.

Dominar o mundo com a Matemática...Lívia, isso já não seria uma realidade que apenas se estende ao contexto escolar? Suspeito que sim. A Matemática parece mesmo estar em tudo²⁴⁷, ou em quase tudo da vida cotidiana. Desde as construções por nós habitadas, nossas casas, prédios, locais de trabalho e lazer, aos trâmites do consumo nas transações comerciais e financeiras, até a comunicação por meio dos códigos que mediam a troca de mensagens, telefonemas, em nosso acesso a mídias digitais por meio dos *smarthphones*, ela se faz necessariamente presente. E em tantas outras situações corriqueiras, de maneira mais ou menos explícita, a Matemática ali está, de algum modo à serviço das necessidades ou dos interesses da vida humana, como bem poetizou

²⁴⁶ Assim como Raul .

²⁴⁷ CAVALCANTI (2010).

Lispector. Eu, que aprecio a música e os instrumentos musicais, arriscando-me a tocar um e outro, quando ousos os estudar ou os analisar um pouco mais a fundo, deparo-me com noções de tempo, escala, ritmo, completamente normatizadas pelos padrões matemáticos. No âmbito da escola, como poderia ser diferente? Ela realmente assume um lugar de destaque e supremacia na sociedade e em seu desenvolvimento e, enquanto disciplina escolar, a Matemática apresenta todas as benesses da poderosa ciência como é reconhecida.

A propósito, dentro de uma narrativa meritocrática a Matemática é uma das disciplinas escolares que mais possui destaque, pois esse conhecimento é, indiscutivelmente, utilizado a serviço de uma perspectiva meritocrática, sendo assim, um forte objeto de controle e poder, por si só. E, emprestando-me de sua fala, Lívia, quando diz *‘se esforcem, isso aqui vai ser mais complicado’* ou *‘gente, esse conteúdo é mais complexo, ele vai exigir de vocês mais esforço’*, ao fazer referência aos docentes, percebo o teor do mérito pulsando nessas frases, pois como a disciplina é considerada difícil, o esforço, a determinação de cada um, individualmente, é fator de peso para a obtenção de um resultado favorável nas avaliações. E isso, a princípio, parece ser uma medida justa, pois se, por exemplo, uma aluna estudou e alcançou nota máxima, ela fez por merecer e, então, é justo que receba um ‘10’. Já aquele que ficou abaixo da média, precisa se esforçar mais, ser mais dedicado, assim como a menina: *‘não viu que ela tirou 10? Você também pode se esforçar para melhorar, pois são iguais!’*. Discurso estreitamente vinculado ao conceito de igualdade. A qual, na realidade, pouco colabora na construção de uma educação matemática que seja justa para todos e todas. Equidade: quando todos e todas possuem as mesmas condições de partida e permanência no processo. É mais disso que precisamos do que daquilo.

De onde vem isso? Tanta força, importância demasiada a uma área do conhecimento, a uma disciplina? Sim, ela é bela, como já conversamos pelas linhas desses escritos. Criteriosa! Rigorosa! Mas não são essas características exclusivas da Matemática. À própria Música adéquam-se tais qualidades, à moda, às artes, à literatura. “Tudo obedece a critérios de beleza, de rigor, de verdade. Porque privilegiar a Matemática a esse respeito?”²⁴⁸. É provocadora essa questão, tão como imediata é a resposta. “Inegavelmente, hoje não se pode ser operacional no mundo sem dominar Matemática, mesmo que não se reconheça no fazer os componentes matemáticos”. Isso

²⁴⁸ D’AMBROSIO, 1999, n.p.

no trânsito ao utilizar um aplicativo GPS, em atividades comerciais e rotineiras como ir ao mercado, negociar o valor de um produto, interpretar os gastos domésticos como contas de luz, água, condomínio, entre outros tantos exemplos. Em tudo a Matemática se faz presente, está embutida. Das mais simples ações às mais complexas, parecem todas estar muito vinculadas à Matemática, embora nem todos se deem conta disso, tampouco professores e alunos. De fato, “a estreiteza dos sistemas educacionais, que são controlados pela classe dominante, não permite reconhecer Matemática nessas manifestações e insiste em uma Matemática formalizada, bitoladora e castradora, puro manejo de técnicas obsoletas e inúteis, e que está a serviço dessas classes”²⁴⁹.

Vale pausar para imaginar, como a Lívia salientou, o mundo dominado pela Matemática, ou seria pelos professores de Matemática ao ‘usar a Matemática a seu favor’? Lembra da minha mãe dizendo que eu tinha a Matemática a meu favor? É uma expressão duplamente problemática. Primeiramente porque possui um tom ameaçador, como se a Matemática fosse uma poderosa arma que pode ser usada para se conseguir o que se deseja, como, por exemplo, disciplina em sala de aula ou ‘respeito’ ao professor. E, em segundo lugar, pois, compreendida dessa maneira, ela é pivô de uma abusiva relação de poder estabelecida entre docentes e discentes. Portanto, ver o mundo dominado e oprimido por esse antecceito acerca da Matemática e por relações que excedem e violam a dignidade dos alunos e o direito à aprendizagem não é o que desejamos para a nossa Educação Matemática, tampouco para os jovens. Toda essa pressão em torno de um único momento que os coloca à prova, perpassada por repetidos discursos dos docentes dizendo que “as provas seriam ‘pra valer’”²⁵⁰, podem gerar uma ansiedade tão desnecessária aos estudantes quanto prejudicial ao desenvolvimento de sua aprendizagem Matemática. E Lívia não para. Fiz alguns destaques.

*Outra coisa que eu também sentia, mas essa eu acho que não foi da área da Matemática, dos professores de Matemática, é uma coisa dos alunos que...é impressionante como é criada, alguém vira pra você e fala assim ‘o livro do Iezzi (olha só como eu lembro o nome) o livro do Iezzi tem milhões de exercícios’ e eram milhões, milhões tipo assim 300 exercícios da matéria tal e **colocavam na minha cabeça que só fazendo os 300 exercícios ia ser bom**. E eu ia, mas eu fazia, e vou te falar que teve prova que eu fiz todos os exercícios do Iezzi, todos! **Isso não é normal, isso não é***

²⁴⁹ D’AMBROSIO, 1999, n.p.

²⁵⁰ LUCKESI, 2011, p. 221.

normal porque enquanto eu estava fazendo os exercícios do Iezzi eu não estava estudando Filosofia, eu não estava estudando História, e isso não tem cabimento porque você não pode dominar o aluno a tal ponto de que ele não estude aquilo que ele mais gosta, e era isso que eu fazia, aquilo que eu mais gostava eu não estudava tanto. Como assim, sabe? Tipo assim...só que isso sinceramente eu não me lembro de professor nenhum falando que tem que estudar o Iezzi, eu não me lembro! Eu me lembro de um colega que falava que estudar o Iezzi é que dá conta da prova (...) então estudar o Iezzi é o que nós vamos fazer, e aquilo que eu xerocava o Iezzi todo! Uma vez eu olhei no mercado livre pra comprar os livros do Iezzi de tanto que eu xerocava aí minha mãe falou assim 'cê tá doida' porque é uma coleção cara, pela lembrança que eu tenho não era uma coisa tão barata, então assim é uma coisa que é da mentalidade que se cria, os mitos que se constroem, eu acho que isso é muito verdade, especialmente no nosso ambiente do COLUNI, se constroem mitos e se constroem ídolos, ídolo é aquele que fez todos os exercícios do Iezzi e você quer ser essa pessoa, e assim, eu acho que se o professor de Matemática falasse comigo que não precisa fazer eu ia olhar pra ele e ia falar assim 'isso é uma pegadinha, você está querendo que eu não estude o Iezzi porque é exatamente o Iezzi que vai cair' então eu acho assim que é uma coisa impressionante, não sei como se cria mas é verdade, isso existe, pelo menos na minha época a gente tinha uma tara, quase uma tara com o tal do Iezzi, que tinha que estudar, que tinha que fazer, e aí as vezes a gente abandonava o livro didático que a escola oferecia pra estudar o Iezzi, sabe assim, ninguém te falou pra estudar o Iezzi mas a gente estava ali doido naquela realidade e às vezes a gente fica doido com as pessoas que estão do nosso lado, e aí essa questão também da competição do COLUNI: como somos competitivos! Como criamos um ambiente péssimo em termos de estudo porque não basta que eu estude pra mim, eu tenho que estudar mais do que o outro. E assim, sair desse ciclo pra mim foi muito difícil, porque eu já disse eu sou muito competitiva, então eu não gostava de estudar só pra saber que eu tava bem estudada, não, eu tinha que estudar pra inclusive poder falar, não que eu ficasse falando, não era muito de falar, mas eu pensava 'hum, já fiz isso também' sabe assim, pra sentir o ego dizer 'eu fiz isso' e não tinha nada a ver com...a forma como era pedido a nós, não era exigido isso, e a gente foi criando isso. Não sei como superar esse desafio mas na minha opinião é um desafio que a escola tem e é um problema muito atrelado à Matemática, sabe assim, porque como a gente tem...é uma matéria

*que tem muitos exercícios, o fazer exercícios vira quase uma competição numérica do tipo assim ‘eu fiz 200, e você fez quantos?’ mas talvez o professor sabendo disso, exista uma maneira de falar ‘gente’ sabe assim ‘tem limite’ ou até recomendar ‘pode estudar o Iezzi, mas estuda esses exercícios’ pra reduzir, porque eu acho que quando o professor fala ele valida, quando ele valida a gente acredita, e aí fala assim ‘opa, vou reduzir isso aqui’, sabe se ele começar a criar o hábito...não sei se isso ainda existe, se o Iezzi é o falado, não sei, se existe essa tradição ainda (risos) mas na nossa época era muito assim, eu lembro direitinho, eu lembro da forma como os exercícios vinham, curtinhos né, eles não tinham probleminhas não, sempre curtinhos, aquela coisa bem quadrada, ii minha filha eu fazia. E assim, eu acho que...eu não sei quanto isso contribuiu pro meu aprendizado real. **Eu não sei se isso me fez ir melhor ou...pior com certeza não, mas o quanto que isso me fez ir melhor, sabe? E às vezes isso seja um problema assim.***

É preciso recuperar o fôlego diante dessa narrativa. Ufa! São tantos os elementos que você levantou, e tão concatenados, que no ritmo de suas palavras eu me detive até quase sufocar. Tem a superioridade da Matemática, tem a competitividade que ela gera. Tem a construção de mitos e ídolos, tem a imposição de uma cultura dominante. Tem o papel fundamental do professor nisso tudo. Tem o predomínio de uma educação mecânica e alienada, marcada pela repetição de ‘milhões’ de exercícios. Tem a sua reflexão acerca do real impacto de uma ‘prática educativa’ com essas características. Tem uma certa distorção dos papéis docente e discente. Vamos conversar um pouco mais, Lívia.

A posição de destaque dessa área dominante do conhecimento, ciência exata e autônoma provocadora de raciocínios tão complexos, que possui grande prestígio e relevância para a pesquisa científica, esbarra no ensino e na aprendizagem dessa disciplina reforçando que a inteligência e a racionalidade estão fortemente associados à Matemática, como lá atrás Raul também sinalizou em sua narrativa. Concordamos²⁵¹ quando pensamos em uma pre-construção dos significados atribuídos à Matemática, por parte dos alunos, o que gera tensão pela complexidade da disciplina, constrangimento pelo fato de não assimilá-la e destaque aos que se sobressaem nessa disciplina ‘tão rigorosa’. Além disso, uma certa “tradição escolar tem gerado ideias equivocadas sobre o fazer matemático, o qual tem estado atrelado às regras determinadas pelo professor e

²⁵¹ Eu e Lívia.

centrado na reprodução de algoritmos e feitura de exercícios repetitivos e descontextualizados. Tal perspectiva conduz a um saber matemático limitado à memorização e à aplicação de conteúdos matemáticos que, na maioria das vezes, não tem qualquer significado para o aluno”²⁵² e, questiono, em que isso contribui para a formação de jovens cidadãos? A aprendizagem efetiva parece, a princípio, ocupar um lugar distante das salas de aula e, “como educadores matemáticos, precisamos impulsionar nossos estudantes à busca de um conhecimento matemático que ressignifique o valor da vida humana. Precisamos instigá-los à curiosidade e ao prazer da descoberta”²⁵³. A propósito, em si mesma, a curiosidade é, para mais de uma expressão de conhecimento, o próprio saber²⁵⁴. Portanto, educar para a curiosidade, para a dúvida, bem como para a criação, convidando alunos e alunas a ampliarem, veja, *ampliarem* os seus olhares para a Matemática, pela Matemática, com a Matemática, ao invés de acumularem ‘conhecimento’ travestido de fórmulas, teoremas, inúmeros exercícios de fixação, parece-me ser uma via educativa bem mais respeitosa, democrática e promissora.

Por uma aprendizagem verdadeiramente significativa! Afinal, como Livia levantou “Será que de fato essa resolução de exercícios repetitivos de certos algoritmos e esquemas, de solução geram o aprendizado?”²⁵⁵. É uma pergunta retórica. Porque nada pode ser gerado ou criado, via repetição. Apenas se acumula aquilo que já está posto. E mais uma dose. E outra. Acumula-se, portanto, com sutis variações (a depender dos tipos de exercícios que foram resolvidos), uma série de códigos a respeito desse conteúdo. Entretanto, eu não o descobri como quem tira um pano de algo e se surpreende. Eu não me mobilizei a perguntar, em que circunstâncias aquilo foi pensado, imaginado. Será em uma situação de sobrevivência? Ou por pura vaidade de matemáticos da época? Ou pelas demandas por desenvolvimento de uma sociedade? Eu, como professora, pouco me dispus a me educar tão curiosamente. E os meus alunos e alunas, terão essa postura ‘epistemologicamente curiosa’? Ou seguirão passivos diante da minha própria inércia? Respira fundo, professora!

Por meio de um ensino pautado pelo algebrismo (sobre o qual já conversamos há algumas páginas) a Matemática assume fortemente uma posição distante e inacessível,

²⁵² D’AMBROSIO & LOPES, 2015, p. 270.

²⁵³ D’AMBROSIO, 1999, p. 281.

²⁵⁴ FREIRE (2015).

²⁵⁵ D’AMBRÓSIO, 1989, p. 16.

tornando-se incompreensível para muitos e fazendo distinção entre ‘os’ inteligentes e os nem tão. As suas verdades devem ser aceitas, de modo impositivo e incontestável, além de descoladas da vida humana. Não que o sejam, porém nessa perspectiva mecânica de ensinar, centrada no professor, acabam se tornando e, feito um passe de mágica, ou não mais que de repente, emergem resultados e padrões, sem abertura para questionamentos acerca de outras possibilidades, caminhos, escolhas. E, tal como a existência de Deus, estudantes depositam suas crenças, acreditando ou não²⁵⁶, nesse Deus “Matemática”.

É de bom *Tom*, e faz-se necessário, que encerremos essa parte de nossa narrativa com doses de uma Matemática alinhada à poesia de um dos maiores mestres da música popular brasileira, e que proporciona através desses versos um tanto de beleza, leveza, afeto e humanidade, atributos esses que perseguirei, a cada aula ministrada, em cada atendimento aos estudantes, como base para o nosso ensinar e aprender.

Pra que dividir sem raciocinar
Na vida é sempre bom multiplicar
E por A mais B
Eu quero demonstrar
Que gosto imensamente de você

Por uma fração infinitesimal,
Você criou um caso de cálculo integral
E para resolver este problema
Eu tenho um teorema banal

Quando dois meios se encontram desaparece a fração
E se achamos a unidade
Está resolvida a questão

Pra finalizar, vamos recordar
Que menos por menos dá mais amor
Se vão as paralelas
Ao infinito se encontrar
Por que demoram tanto os corações a se integrar?
Se infinitamente, incomensuravelmente,
Eu estou perdidamente apaixonado por você²⁵⁷.

²⁵⁶ ATTIE & MOURA (2018).

²⁵⁷ “Aula de Matemática” – Música de Tom Jobim e Marino Pinto.

13. Um pretexto!

Da sua relação com a Matemática, além da dimensão musical brevemente mencionada no início, permanecem algumas marcas da ordem tanto do racional quanto do sensível, como pudemos perceber ao longo da nossa narração. Ela, que se define por “eu sou muito emoção”, compreende que os longos anos de estudo que foram dedicados (e com afinco!) à disciplina (embora outras lhe fossem mais afins) resultaram em uma dose de equilíbrio à sua personalidade por demais emotiva.

Ao longo dos anos eu fui percebendo que se eu não colocar numa balança, se eu não fizer uma medida, se eu não dosar, se eu não medir mesmo, nesse aspecto mais matemático assim de medir coisas, sabe assim...de gerir mesmo, eu sinto isso, eu sinto que o tanto que eu estudei não pode ter passado em branco então eu devo essa racionalidade, essa coisa de inclusive de parar, e pensar assim tipo ‘como é isso?’ Pontuar aqui. ‘Como é isso?’ Pontuar aqui. Essa visão, essa coisa que a gente desenvolveu muito no COLUNI porque as provas eram grandes e a gente tinha que fazer rápido, então (estalo nos dedos) pensar rápido. E esse pensamento rápido guardo um pouco dele ainda assim.

— Interessante a relação que você faz entre o seu modo de agir e a Matemática, à qual você atribui as características, digamos, mais objetivas, que possui, ressaltando ainda que não poderia, após tantos anos de dedicação ao estudo da disciplina, a ela manter-se indiferente. Mas, agora, o seu contato com a Matemática, a menos das marcas que ela deixou, é quase nulo, certo? Imersa em um contexto de estudos em que essencialmente se lê...

— *Essencialmente não, eu só leio!*

— Imagino que sim!

— *Aí eu sinto falta dessa parte mais dinâmica porque eu sou muito dinâmica também, e às vezes o Direito não dá pra ser reduzido em uma equação, às vezes, nem mesmo em um esquema, e é uma coisa que eu sinto falta, porque eu acho que a Matemática era ótima pra isso, sabe. E, não dá...a vida...é tudo comunicado né, você vai desenvolvendo aqui matematicamente, você desenvolve ali matematicamente, tudo muito intrincado, então eu acho assim, tá tudo conectado mesmo, e eu sentia isso ainda sinto alguns traços de minha vida assim ‘opa, isso é Matemática’ algumas coisas ainda percebo assim.*

— Há mesmo quem diga que um “dos maiores erros que se pratica em Educação, em particular na Educação Matemática, é desvincular a Matemática das outras atividades humanas”²⁵⁸. E como! Não é mesmo Lívia?!

Outro aspecto que a jovem destaca, é a saudade!

— Mas, seria saudade mesmo? De estudar os conteúdos da Matemática? Talvez seja saudade dos colegas e amigos...

— *Eu tenho saudade de sentar e fazer probleminhas de Matemática, sinto saudades de verdade, amo ver minha irmã fazendo, ajudar e tal, eu sinto muita saudade, e eu penso assim ‘gente não vou ter mais essa oportunidade’. E eu sinto assim saudade mesmo, era uma coisa que eu gostava muito de fazer, tinha muito prazer, eu lembro de falar ‘ah tem uma lista de Matemática pra fazer’, nunca fiz com desprazer, muito pelo contrário, sempre gostei de fazer, sempre.*

E com a saudade dos tempos de estudante na educação básica, e em especial com as lembranças que envolvem a Matemática, Lívia, essa estudante de Direito apaixonada pelo ambiente escolar e pelo que ele lhe proporcionou, de conquistas a conflitos, aprendizados e superações, e desejosa de seguir a carreira docente universitária, com sua narrativa sensível, emotiva e lúcida, cessa a sua contação. Sou grata pela experiência que me propiciou de conhecê-la sob a ótica de seus tons e de me surpreender com seus enredos, de refletir acerca de minha prática docente e das escolhas que tenho realizado enquanto professora que ensina, que aprende e que se atenta mais ou menos às necessidades dos estudantes, e que no emaranhado desse processo se torna mais humana. Que o pretexto da Matemática se faça presente para mais encontros tão especiais como este, geradores uma rede de conhecimentos para todos nós, tanto do ponto de vista das relações humanas quanto no que tange a Educação Matemática. E que, inquietos e incansáveis, permaneçamos em luta por uma educação pública de qualidade, permanentemente democrática, justa e humana. Muito grata, Lívia!

Ah, foi ótimo! Nossa eu gostei muito, porque eu lembrei de muita coisa, fiquei pensando nas coisas aqui, muito legal lembrar das situações mesmo, porque, nossa, quantas aulas de Matemática já foram tão engraçadas também, eu me divertia nas aulas de Matemática, essa é a grande verdade, porque...olha só as coisas que eu lembrei: o Pedro chamando a minha atenção “Lívia você tá falando muito”, o Marcelo

²⁵⁸ D’AMBRÓSIO, 1999, p. 97.

brincando comigo porque eu tinha começado a namorar, sabe assim lembrando essas coisas que não tem nada a e com Matemática, mas lembrando, revivendo episódios marcantes da minha vida e que a Matemática estava lá sabe? Isso é legal porque a gente só estava juntos, só estávamos lá juntos, unidos, tanto alunos quanto professores, aquela sala cheia porque tinha uma aula de Matemática.

João Paulo - Sobre o caminho só sei que é grande.

Experimentando sampa para me encontrar com João

É que quando eu cheguei por aqui
eu nada entendi...²⁵⁹

Sim, estava eu agora, na terra da garoa. Sampa! Não, dessa vez não me atrevi a ser levada pelo aplicativo, como de costume. Preferi ir de ônibus. Da rodoviária de Viçosa à de São Paulo, tudo certo. Confesso que, mineira que só, tive um grande receio de errar as coordenadas que o João Paulo me passou: “pega a linha azul do metrô no sentido Jabaquara, desce na Paraíso, pega a linha verde sentido Vila Madalena, desce na Brigadeiro”, *meu Deus!*, pensei que em plena São Paulo eu certamente iria me perder, ninguém jamais poderia me ajudar ou instruir e, a pior das possibilidades: e se eu pegasse a linha errada? E se não soubesse a hora de descer? E se me perdesse em meio à multidão de milhões de pessoas? Quanta ansiedade!

Pois ao chegar tudo correu às mil maravilhas, agi como uma boa mineira estrangeira, atentíssima à sinalização do metrô. As pessoas são apenas pessoas, constatei. Dialogam entre si, ou consigo mesmas, perdidas em seus pensamentos e embaladas por canções em seus fones de ouvido. São coloridas, são diferentes, cada estilo! São bonitas! São de todo o canto! Em umas me via, em outras me reconhecia. Pois bem! Segui! Rumo à Brigadeiro, um homem, alto, branco, com barba e *dreds*, portando uma caixinha de som que tocava uma base instrumental de *rap* lançava seus versos fitando as pessoas comuns que ali estavam, tecendo críticas sociais, numa indignada resistência, ao mesmo tempo em que precisava de um trocado para o seu sustento. Sim, quando me fitou a uns quinze centímetros de distância, olhos nos olhos, eu arrepiada pela sua invasiva ousadia, quis ser a sua voz quando rimava agressiva e paulistanamente que era bem melhor ouvir seus versos sobre a Marielle do que ouvir o ‘temeroso’ presidente. Sim!!! Uma intervenção política, social, cultural. Um homem, “poeta de campos e espaços”, que ao se denominar ‘branquelo’ não se situa na esfera da indiferença diante de tantos absurdos e sofrimentos que acometem grande parte da população negra. Até que uma mulher me ‘cutucou’ para que eu parasse de dar tanta atenção para o ‘sujeito’ e ele, percebendo o fato, versou uns reclames e assim se despediu. Eu não estava preparada para aquilo, que sorte! Mas quem me dera ter

²⁵⁹ Trechos da música Sampa, de Caetano Veloso, serão citados nessa seção.

gravado sua musicalidade sócio-política-poética, ou quem sabe ter lhe dado um...abraço?! Bem vinda a São Paulo, Teca! Terra da “dura poesia concreta de tuas esquinas”. E eu, tudo ou, muito, entendi.

Bom, por ser a minha primeira vez sozinha na cidade de São Paulo, acho que me saí muito bem e a recepção fora de alto nível! Ao sair da estação, eis a Avenida Paulista, onde tudo e todos se vê, em cores, estilos, gêneros, ritmos, vozes, uma pluralidade absurdamente expansiva e bela! E “quando eu te encarei frente a frente” na verdade eu vi sim o meu rosto, e chamei de bom gosto o que vi, de bom gosto o bom gosto! Acho que porque tal qual Narciso, deparei-me, num curtíssimo espaço de tempo, com espelhos que refletiam a minha imagem, mais profunda. São Paulo, tão diversa, controversa, plural, desigual, sem igual, didática, me faz cantarolar mais e mais:

Mãe, você nem acredita
tem muita gente estranha e esquisita em São Paulo
Eu gosto de andar com elas
de ser estranho também
estar entre a multidão pra ser alguém²⁶⁰

Enfim, encontro o João Paulo, abraçamo-nos e caminhamos pelas redondezas da Paulista até encontrarmos um restaurante para o nosso almoço. Enquanto isso, ele me contou de suas experiências na ‘selva de pedra’ enquanto estudante de Ciências Sociais, pela Universidade de São Paulo – USP. Correr da polícia em portas de escolas, levar cacetadas, experimentar dos desafios da profissão docente num cenário inimaginável, dada a precariedade das escolas e das condições de trabalho, dado o descaso das autoridades frente às necessidades de uma periferia abandonada. Ele conta que resistiu, reinventou-se para ali permanecer e trilhar seus caminhos. Entre um papo e outro, seguimos rumo ao seu apartamento bem próximo à Paulista; eu, com minha mochila bem rente ao corpo e ele, com uma sacolinha sustentável contendo polvilho e leite, pois amassaríamos um pão de queijo ao fim da tarde. Olha, que carinhoso!

Eram por volta de 14h, quando sentada em uma cadeira confortável e ele em um sofá aconchegante, ambos bem à vontade, demos início à entrevista narrativa. Foi uma enxurrada de raios e trovoadas! Literalmente! Que inusitado fundo musical para a nossa conversa, quanta chuva, que sufoco! Ao fim da entrevista seguimos para a cozinha e amassamos o pão de queijo, ainda ao som de raios e trovões, que aos poucos cederam

²⁶⁰ Trecho de “Mãe Sampa”, música de Paulo Vieira.

lugar para suaves fios de chuva. Perdemos-nos em meio à prosa boa, ao pão de queijo afetuosamente preparado em plena São Paulo e ao aroma de um café fresquinho que acabava de sair. Já eram 17h, e eu precisava sair correndo para pegar de volta o metrô e o ônibus às 18h na rodoviária. Então, o pão de queijo ficou pronto, levei uns tantos em um potinho e tomei pelo menos um gole daquele café cheirando a interior. Partimos debaixo da fina chuva, ele me deixou na estação e eu segui. Segui levando um livro do Tom Jobim de empréstimo. Cheguei às 17:45h na rodoviária, a tempo. Comi meus deliciosos pãezinhos com o melhor dos apetites. Foi um belo encontro. E poético desde a minha chegada, eu diria. Também aromático! Poesia no metrô, no modo de experimentar a multidão, na sacolinha de pano amineirada com ares de simplicidade, no café cheiroso, na narrativa sensível de João. Compartilhamos.

Não poderia deixar de dizer algo sob o ponto de vista da forma que os subtítulos se compõem nesta narrativa com João Paulo. Diferentemente do Raul e da Lívia, a divisão dos capítulos foi realizada a partir da própria narrativa autobiográfica escrita do João Paulo, quando ele distingue três fases de sua vida em três subtítulos contagiantes e poéticos. Senti-me tomada por encantamento quando o li, naquelas breves linhas, ao mesmo tempo em que percebi que cada um dos subtítulos dialogava profundamente com suas vivências afetivas, sociais, familiares, escolares, universitária. Cada qual faz menção às cidades onde morou: Ipanema, pequenina cidade do interior de Minas Gerais, seu berço: “Dezesseis mil mundos possíveis - ou quando minha irmã era anjo em maio”; Viçosa, também interiorana porém uma cidade que já apresentava mais possibilidades de mundo para o então adolescente: “Setenta e oito mil mundos possíveis - ou quando deixei de catar tanajura”; e, por fim, a São Paulo, que o jovem ainda está a experimentar, a provar: “Vinte e um milhões de mundos possíveis - Sem coragem para um subtítulo”. Portanto, a menos de sutis variações, preservo a beleza da construção feita por João e, componho, junto a ele, uma narrativa em três partes, como verá o leitor.

1. João Paulo, Ipanema, dezesseis mil mundos possíveis – ou quando a sua irmã era anjo em maio

João Paulo é nascido e criado em uma cidadezinha do interior de Minas Gerais chamada Ipanema, num berço amoroso e multiétnico. Ele conta: *Meu pai (branco) era de uma família socialmente importante e economicamente estável, apesar de sem ostentações. Minha mãe (negra) repetiu até certo ponto a história convencional: periférica, trabalhando desde a infância, morando a cada tempo com algum parente, mas com a estabilidade do amor de uma avó que foi, então, sua mãe.* Após casados, seus pais tiveram a Mi, sua irmã mais velha e, três anos depois, no ano de 1997, ele nasceu. A essa altura da vida a situação econômica da família era estável com a loja de tecidos que a família mantém até hoje.

Que infância deliciosa a de João. Meus pais trabalhavam na loja e todas as lojas vizinhas eram dos meus tios (irmãs e irmãos do meu pai); eram seis estabelecimentos e a casa dos meus avós no fundo. O limite entre público e privado nunca mais foi tão fluido (risos). A esquina era (e é) completamente nossa, ficávamos o dia todo sentados na calçada numa eterna reunião de família. Essa exposição também permitia a confluência de uma série de figuras sociais na esquina (uma coisa entre as personagens do Garcia Marques e a Praça é Nossa). Sendo o neto mais novo, e não estando, portanto, na escola, muita massa crua de broa da vó já me foi dada sem a disputa usual entre os netos. E assim, envolto por tantos afetos, entre os carinhos e afagos das tias e da avó, ao mesmo tempo que livre, João se sentia acolhido e protegido naquele seio familiar.

A educação formal, ele narra, sempre foi algo prioritário em sua casa e, sua mãe, embora rígida, sempre se manteve presente na vida escolar dos filhos auxiliando-os da melhor maneira possível quando eventualmente apresentavam notas baixas e precisassem de aulas particulares, sem broncas, digamos, desnecessárias. *A gente nunca foi repreendido assim por...quando meus pais percebiam que a gente precisava de ajuda eles vinham pra ajudar, não pra...sabe? A gente também nunca teve aquela relação de troca, tipo...tirei 10 ganhei uma bicicleta, nunca sabe, ganhei 10, ganhei um parabéns, segue aí. Então assim uma relação de muita atenção da nossa família com a nossa vida escolar, sempre foi uma prioridade assim...e os meus pais sem escolaridade.* Entretanto, a mãe de João, que teve a oportunidade de vivenciar a Educação de Jovens e Adultos, em seguida se matriculou no ensino superior e hoje é formada em Direito,

enquanto que o seu pai, ainda na infância de João, já possuía o ensino médio completo. O jovem segue rememorando.

Minha educação foi quase toda em instituições públicas (desde a segunda série do fundamental 1 até agora). Temos uma escola estadual excelente em Ipanema – a excelência reside mais na boa vontade dos profissionais que a compreendem realmente pública, do que na responsabilidade do Estado, ao meu ver. Permaneci nessa escola – a saber, E.E. Nilo Morais Pinheiro – até a oitava série, depois fui para uma segunda escola estadual da minha cidade até chegar no COLUNI.

O rapaz revela que se sente privilegiado em ter estudado em uma boa escola pública diante das realidades de colegas que vieram de redes particulares cujo ensino não era assim tão bom. Destaca ainda que essa era a melhor escola pública da pequena Ipanema e, por assim o ser, *as pessoas se misturavam muito na escola, as classes se misturavam muito. A história do filho do prefeito e do filho do empregado funciona e isso acontece, e está acontecendo ainda hoje, claro que com todas as problemáticas aí que a gente tem, né, mas enfim.* Realidade essa que me remete ao que vivenciamos no COLUNI, que ao mesmo tempo em que é escola pública agrega pessoas de distintas classes sociais pelos ares de ‘excelência’ que carrega consigo. Já tive em sala de aula uma aluna pertencente à uma tradicional família viçosense, bem como um outro que só tinha um par de chinelos velhos para ir à escola. Todavia, ressalto que essa dicotomia não baliza os perfis de alunos do COLUNI, estes que predominantemente pertencem à classe média, como é o caso do João Paulo.

Com relação ao período educacional em Ipanema, o jovem rememora as boas relações com os professores, *até porque assim, as vezes um professor é compadre do seu tio, é tudo muito misturado, a vida não se separa assim.* E desde o ensino fundamental, João Paulo revela preferências pelas disciplinas de ciências humanas ou pelas *humanidades* como diz, pois segundo ele, os filhos não herdaram a inteligência matemática do pai e tenderam para a inteligência das ciências humanas da mãe. *Meu pai é de uma inteligência Matemática incrível, e nós não pegamos nada, absolutamente nada. Somos todos da minha mãe, das humanas.* Então, *já tinha preferência pelas humanidades, mas a Matemática – a Matemática porque não tinha outras exatas assim né – era um fato da minha vida, era ok, sem maiores problemas. Tirando que eu fui o único aluno da segunda série a não ganhar o prêmio de tabuada (risos) mas, segui a vida, estamos aí (risos).* Sobre ‘a inteligência’ conversamos um pouquinho com Raul

acerca do fato de estar relacionada às habilidades matemáticas em detrimento das tantas outras inteligências. A narrativa de João insere um tom de resistência e empoderamento quando ressalta a sua irretocável paixão pelas humanidades e ofusca sua suposta inabilidade Matemática. Há muito o que conhecer de João Paulo e de suas vozes. Façamos juntos esse caminho.

1.1. Sete?!

Até então, portanto, a Matemática é um simples fato na vida de João Paulo sem grandes impactos, com a qual possui uma relação digamos ‘normal’, liberado de paixões ou traumas, acromática, eu diria. A ausência de sentidos em alguns comandos que eram dados ao João nas atividades matemáticas o incomodavam e o fazia questionar a validade ou a necessidade daquilo estar acontecendo. Veja.

Às vezes eu ficava irritado na época da sétima série, quando eu passava muito, porque por exemplo, quando eu passava muito tempo escrevendo alguma coisa, eu terminava e a solução era o que eu escrevi. E aí eram aquelas não sei o quê numéricas...expressões numéricas, que ia toda a página, é...e aí eu ficava muito irritado por que eu chegava no final, e era 7. E eu ficava, e agora, esse 7. Sabe? Porque é uma educação instrumental, mas ninguém conta isso pra gente também. 7 o quê? Hoje pra mim o 7 pode ser 7 casos de alguma doença de alguma pesquisa, 7% de uma população que não tá se dando com tal política pública, mas na época era um 7 tão puro e besta que só gastava meu tempo para ser um 7 que podia estar dado desde o início assim, então eu tinha um pouquinho dessas rixas.

Você terminava e a solução era o 7! Sim João, era a conclusão! E, na ocasião, parecia ser o que de fato importava: a conclusão à qual você chegou, pouco interessando os caminhos ou descaminhos que você percorreu ou cogitou tampouco o que essa tal conclusão quer dizer para além de si mesma. Sete o quê? $S = \{7\}$. Parabéns! Acertou! Mas, que conta é essa, *que conta que você está fazendo aí*²⁶¹? O que o motiva a realizá-la? Em que ela nos ajuda? A operar matematicamente de modo metódico e satisfatório: primeiro a multiplicação, a divisão, depois a adição e a subtração, respeite a ordem dos parênteses, dos colchetes, etc. Pronto! Devidamente instrumentalizados estão todos os que conseguiram encontrar a solução $S = \{7\}$. E isso é tudo o que o exercício ou a

²⁶¹ Raul já havia questionado!

questão da prova acrescenta em nossas experiências educacionais? Há mesmo um problema aí João Paulo e, diante dele, parece que concordamos que em Matemática precisamos aprender a mais conhecer do que concluir, a mais questionar e debater do que aceitar e nos fazer submissos a seus resultados. De modo artificial, desvinculado da vida e das necessidades humanas, da prática social, cultural e política, inerentes à experiência da vida, o processo educativo em qualquer disciplina, não somente na Matemática – embora nesse estudo ela tenha destaque – perde o sentido, pois é isolado da própria vida²⁶², tornando-se um pobre ou *besta* 7.

E essa abordagem do João é um convite para discutir um pouco mais sobre o erro, sobre errar a resposta. Compreendo que se a minha prática docente é demarcada por uma educação da resposta, então é de se esperar que eu exija dos meus alunos e alunas a resposta correta, irrevogavelmente. O objetivo é esse. Essa prática se conjuga coerentemente com práticas de estudos voltadas para a memorização de fórmulas, procedimentos, conceitos, que se baseia pela repetição de ações até que o estudante se sinta preparado. E, sim, dá certo! A própria Livia nos contou há pouco sobre essa estratégia que ela utilizava e, que embora não fosse tão didático – como ela mesma disse – trazia bons resultados.

A educação da resposta é entediante. Estudo para decorar! Decoro, respondo, acerto ou erro e, depois, fatalmente, esqueço. “Só uma educação da pergunta aguça a curiosidade, a estimula e a reforça”²⁶³. Pergunta que possui vínculo com o processo de se chegar a determinada resposta. Pergunta que me instiga a desejar saber ‘que resposta é essa?’ como o próprio João Paulo indagou. Pergunta que dialoga com a prática humana, seja em que esfera for. Pergunta que revele uma prática Matemática associada à de existir. Revele, por sua vez, a boniteza dessa disciplina que nos reúne em sala de aula e o desejo aguçado de descobrir as possibilidades de respostas. Portanto, ao mesmo tempo em que eu, enquanto docente preciso me mostrar aberta à uma prática crítica e significativa para mim e para os estudantes, esses, à medida em que prosseguimos no curso letivo e com o meu incentivo, precisam se enxergar potencialmente como pessoas que se relacionam ativamente com o conhecimento: experimentando-o, construindo-o, questionando-o, resignificando-o, recriando-o, etc. Assim sendo, ficarei com a

²⁶² FREITAS (2010).

²⁶³ FREIRE, 2012, p. 29.

interrogativa: ao retornar para o exercício da docência no COLUNI, que professora de Matemática conseguirei ser? Aquela que educa pela resposta ou pela pergunta?

Há, ainda, dois aspectos que ganham destaque na narrativa do jovem João. *Uma delas é uma “má formação congênita na célula matriz da medula óssea”, essa big expressão que aprendi a recitar ainda pequeno. Fui diagnosticado com essa má formação após uma longa procura por diagnósticos. É mais a procura do que ela própria que me ficou mais em primeiro plano na lembrança. Muitos exames de sangue, desmaios, viagens, consultórios, laboratórios, enfim, um rito que em certo ponto já estava até acostumado. Fico impressionado a cada vez que lembro de todo esse processo, da capacidade da minha mãe me transmiti-lo com tanta naturalidade; apesar da consciência da minha diferença nunca me vi enquanto doente, nestes termos. Apesar de ter que sair sempre da escola pra um exame ou outro, nunca me questioneei o motivo de não acontecer o mesmo com os colegas; as viagens pra exame acabavam sendo eventos legais pra conhecermos outros lugares e coisas do tipo. Enfim, por conta disso existiram circunstâncias que não permitiram minha infância ser o que se chamaria de normal, mas não fizeram dela menos deliciosa. Nessa fase, entretanto, por conta de tantas viagens e exames acabamos ficando bem arrojados financeiramente.*

Outro ponto ao qual ele atribui grande importância em seu processo de educação diz respeito à Igreja Católica. Conte João. *Sendo minha família muito religiosa, ela se confundia, também, com a Igreja. Disse desde sempre que seria padre, pedia e ganhava de presente muitas imagens de santos e terços – o que fez da minha casa uma época quase um terreiro de umbanda, segundo minha mãe. Cresci estudando bastante, fiz cursos de liturgia e análogos. De certa forma cresci seguindo procissão, pintando tapete de Corpus Christi, e rezando Via Sacra de madrugada na Sexta-feira da Paixão. A imagem mais nítida e feliz da minha infância é, sem sombra de dúvidas, o Mês de Maria (seguido da trezena de Santo Antônio, o padroeiro): As quitandas; o cheiro da praça que invadia a igreja ainda durante a missa, as coroações, a igreja cheia de anjos e minha irmã no meio com suas asas; a consagração a Nossa Senhora que era feita já na vontade de sair correndo atrás das balas distribuídas ao fim da coroação; e ao sair da igreja os gritos do meu pai, o leiloeiro das quitandas, anunciando: “Eis aqui um leilão doado por um devoto do Mês de Maria, está sem preço pra começar...”. A praça era nossa, e entre um pique-pega e outro, uma canjiquinha pra sustentar. A casa cheia de bolos, tortas, doces... uma série de leilões que meu pai as vezes nem queria levar,*

mas gritava pra subir o preço e acabava levando (risos). Enfim, em se tratando de infância, meus maios foram o supprassumo, e de certa forma a possibilidade de um resumo. Minha irmã tinha asas, não há nada além disso.

Sua irmã, a Mi, além de possuir asas em maio representava uma grande referência para ele, e foi também figura fundamental para o seu ingresso no COLUNI. Sobre isso, já falaremos. Já sobre a sua possível vocação sacerdotal...*com a inescapável puberdade fui me distanciando um pouco dos meus ideais, digamos clericais (risos), e acabei, depois de uma série de coisas, começando a namorar uma pessoa muitíssimo especial e que foi também central nesse processo de sair de casa: a Pri.*

Sobre a questão do COLUNI, em síntese, foi assim: *Minha irmã tinha feito COLUNI e era uma entusiasta da minha ida. Fiz o intensivão em Viçosa, morando com o Lu, futuro professor, e não passei. Fiz o primeiro ano numa escola estadual da minha cidade. A contragosto fiz minha inscrição pro processo de seleção novamente – e um dia após o término das inscrições. E novamente fez o intensivão em Viçosa. Fiz a prova. Minha irmã estava saindo de Viçosa e indo para Juiz de Fora. Fomos minha mãe e eu busca-la de mudança em Viçosa. Em uma parada da viagem, na Cotochés, minha irmã nos liga com a notícia da minha aprovação. Ganhei uns CD's de música clássica que tinha nas prateleiras do caixa e seguimos para Viçosa.*

Agora, sem síntese, com as devidas nuances desse pouco afável processo pelo qual João Paulo passou e foi aprovado no COLUNI. Com a palavra, João!

1.2. A gente não é ateu porque tem mãe, né...

É... minha irmã tinha feito COLUNI... 'João você tem que ir pro COLUNI, porque o COLUNI é maravilhoso, sua cabeça vai...' porque Viçosa já era algo grandioso perto da minha realidade de 16 mil habitantes hoje, não sei na época. Eu até quando dividi aqui, eu dividi Ipanema, Viçosa, São Paulo, eu coloquei 'Ipanema 16 mil mundos possíveis, Viçosa 78 mil mundo possíveis, já uma bela diferença, e aí vem São Paulo 21 milhões de mundos possíveis. E aí, fui tentar ir pro COLUNI, e...como é sabido, existe uma seleção, que hoje eu julgo como muito problemática se a gente for pensar num contexto mais amplo, a questão do colégio ser público, enfim...é, mas foram críticas que chegaram depois. Fui pra Viçosa, fazer o intensivão pre-COLUNI, no Filadélfia, me perdi no calçadão, eu chegava até a praça da (igreja) matriz e voltava, e quando eu via eu estava na matriz outra vez, enfim, fui pra lá, fui morar com o Lu,

professor, comi os melhores risotos da minha vida, com o Lu. E aí estudei muito e me desequilibrei um pouco nessa história de estudar, estudava muito e dormia muito pouco, e quando não estava dando conta mais eu descobri o que me pareceu uma benção, o pó de guaraná, para não dormir e continuar estudando. Porque existe uma coisa no pre-COLUNI que eu não sei se o COLUNI tá ligado, essa pressão ‘porque não sei quem é que vai fazer a prova de tal matéria, porque não sei quem é que vai...’ e os nomes já vem assim, os monstros já vão sendo criados antes, e os alunos vão lá, alunos do colégio, ex alunos do cursinho, vão lá prestar um desserviço ‘porque não é pra qualquer um, blá blá blá, tem que estudar muito’ que é uma coisa que ficou muito na minha cabeça e outras críticas sobre o colégio, de no aniversário de 50 anos do colégio, 100 alunos debaixo de uma bandeira gritando ‘só pra merecedor’ e tal, aquela coisa sabe. A meritocracia ferrenha...e essa coisa assim, eu lembro de um dia, o Lu inclusive ficou muito preocupado, porque passava na porta do meu quarto minha luz acesa, eu lembro de uma dia que eu arranquei umas teclas do computador, quando o pó de guaraná acabou eu acabei e bati a cabeça assim sabe, e nessa loucura ‘tenho que passar no COLUNI’, e pressão zero da minha família, mas a minha irmã sempre foi uma coisa muito grandiosa pra mim e ela falou que eu precisava estudar no COLUNI, tinha que estudar no COLUNI e eu ia estudar no COLUNI.

Antes de continuar vamos conversar sobre um dos aspectos levantados por João: a *meritocracia ferrenha*. De acordo com o dicionário da língua portuguesa, meritocracia é algo que caracteriza a ação de merecer honras ou mesmo castigos. No que se refere à área da educação essa concepção se ajusta no momento em que os estudantes recebem, em função do seu esforço e empenho nos estudos, uma proporcional recompensa pelos seus feitos. Em diálogo com alguns estudos²⁶⁴ que abordam a questão meritocrática em educação, realizo algumas reflexões com relação ao que João sinaliza a respeito do exame de seleção do COLUNI, quando menciona o brado dos estudantes “só para merecedor”.

A expressão ‘só para merecedor’ revela um discurso embebecido de visão meritocrática, afinal de contas, se eu estudo no COLUNI, o ‘melhor colégio do mundo’ é porque eu fiz por onde, esforcei-me mais do que os outros e, na concorrência de igual para igual, eu conquistei a vaga. O mérito é todo meu. E cada qual que se responsabilize pelo seu demérito. Fato. Porém, existe aí um problema. A propósito, o exame de seleção

²⁶⁴ SOARES & BACZINSKI (2018), VIEIRA (2013), SILVA (2013), FREITAS (2013).

do COLUNI desde a sua criação tinha grande importância para a ‘constituição do COLUNI como ilha de excelência, em meio aos problemas vivenciados pela educação naquele momento’²⁶⁵.

Toda concorrência só é, em verdade, de igual para igual, se as condições anteriores, de preparação para a ‘disputa’, o são. E isso não acontece, pois nem todos os concorrentes são oriundos de famílias pertencentes a uma mesma classe social, vivenciam as mesmas experiências culturais, possuem as mesmas necessidades básicas e formativas, o que já basta para induzir que não, as condições de partida não são as mesmas. Qualquer adolescente que deseje poderá fazer a prova do COLUNI, o que pressupõe uma igualdade de oportunidades, porém, não há garantia de uma equidade de condições, como eu já disse, o que compromete o caráter ‘justo’ dessa meritocracia. É um ‘salve-se quem puder’, pois, o lugar de onde os alunos partem e as condições que os atravessam, não são aspectos considerados nesse processo, ou seja, “se cria oportunidade para ‘todos’ concorrerem, mas somente os bons permanecerão”²⁶⁶. Nesse contexto, algumas expressões acabam se legitimando: “não estudou o suficiente”, “teve a sua oportunidade e não aproveitou”, etc.

Ainda a esse respeito, no que concerne o lugar da Matemática no exame de seleção, como já observado por Raul, a prova vale 10 pontos, em detrimento das demais disciplinas²⁶⁷ cuja pontuação varia de 8 a 1. Essa supervalorização da Matemática no exame de seleção não é especificidade do COLUNI, mas de um histórico processo sociocultural que a legitima como disciplina de destaque. Nesse bojo, o pressuposto é o de selecionar os melhores e a Matemática, como justa medida da meritocracia²⁶⁸, é um elemento fundamental para esse fim.

O estudo de Silva (2013) oferece elementos que remontam à Grécia Antiga para a ampliação de nossas compreensões. Atribui-se à Platão o entendimento de que, justamente pelo seu alto nível de dificuldade, a Matemática era a medida para selecionar as mentes brilhantes, os grandes líderes. Assim, por meio dessa concepção meritocrática, as funções sociais bem como as posições de poder são determinadas, legitimamente, a partir das performances individuais, de modo que é lá, em Platão, que são sinalizadas as primeiras impressões sobre uma Matemática voltada para o

²⁶⁵ HOLLERBACH, 2016, p. 98.

²⁶⁶ VIEIRA, 2013, p. 321.

²⁶⁷ Excetuando-se Língua Portuguesa que também vale 10 pontos.

²⁶⁸ SILVA (2013).

juízo do merecimento ou não de uma recompensa, de uma posição de poder. Afinal de contas, poucos detêm de um alto nível de conhecimento matemático e, por assim o ser, os ‘raros’ merecem destaque, merecem a aprovação, merecem todas as congratulações. É instrumento de excelência que balizará não somente o processo de seleção, mas também o formativo. De tudo isso, resta a constatação de que se não souber Matemática dificilmente alcançará a tão sonhada vaga, ao mesmo tempo em que o tempo dedicado aos estudos, não eventualmente, é desproporcionalmente voltado à ela, já que é ‘a mais cobrada’ e ‘a mais difícil’.

Também dentro da escola, no curso do ano letivo, a questão meritocrática é severamente vivenciada por alunos. Atrelar o sucesso ou o insucesso a um quantitativo de investimentos realizados nos estudos, por exemplo, e ignorar outros fatores que interferem²⁶⁹ tanto ou mais na questão da aprendizagem, é atitude não somente corriqueira mas legitimada nestes cenários. Percebamos como é grande o estímulo à individualidade, à competitividade, ao reforço das desigualdades²⁷⁰ e, por assim o ser, das exclusões dentro dos ares escolares por meio das avaliações que são cada vez mais meritocráticas, classificatórias e destituídas de sua dimensão comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos jovens.

A essa questão se alia a da responsabilização, na qual estudantes tendem a assumir todas as encargos de seu fracasso, o que pesa ainda mais sobre os seus ombros, pois, não bastassem os maus resultados, existe um culpado, que é ele próprio! A meritocracia e a responsabilização andam de mãos unidas, já que ambas têm origem em uma concepção de ‘controle de comportamento humano’ e, como decorrência desse controle, algumas reações podem ocorrer com esse estudante, como: fuga, revolta, ansiedade, raiva, depressão, etc. Por fim, ainda cabe lembrar que toda essa maneira de proceder acerca dos méritos e dessa responsabilização é fortemente inspirada em uma lógica mercadológica²⁷¹ na qual a atribuição de bônus devido aos méritos é não somente comum como alimenta o núcleo duro do mercado que é a competitividade.

A Matemática é, portanto, um poderoso instrumento, por excelência, dos ideais meritocráticos educacionais. E, a questão que João Paulo levanta sobre a postura dos veteranos em prestar o *desserviço do terrorismo* aos pretendentes à vaga no colégio, acerca das provas do exame e da especulação sobre os seus elaboradores, justifica-se

²⁶⁹ SOARES & BACZINSKI (2018).

²⁷⁰ VIEIRA (2013).

²⁷¹ FREITAS (2013).

sob essas bases. É como se fossem vozes que ecoassem assim: o COLUNI não é para qualquer um. Não é para todos. Só para os melhores. E a Matemática os selecionará.

Bem, após digerir essa reflexão, voltemos à narrativa de João Paulo, que ainda não foi aprovado no exame de seleção.

Fui, fazer o pré COLUNI então. Primeira vez fora de casa, minha irmã morava em Viçosa, mas eu não podia morar com ela porque ela morava numa república feminina. Então eu saía da casa do Lu e ia lá, ela me dava beijo, olhava o quê que eu tava levando pra lanchar, enfim. Mas as madrugadas era pela primeira vez sozinho assim, então era aquela coisa: primeira semana, choro de madrugada, saudade de casa, medo do escuro, eu saí de casa com medo do escuro, e...não passei...na prova. E o outro colégio da minha cidade, que é o único que tem o ensino médio tem um estigma muito grande, ele se parece com uma prisão, a arquitetura, a fama de que os piores professores dão aula lá o que não é uma verdade absoluta, é só que a minha primeira escola é um colégio tratado com muito amor, os pais se preocupam, então assim o Estado não mandou verba não? Os pais se juntam e vão pagar pra pintar a escola, sabe...não tem dinheiro não pra merenda? A cidade se junta e vamos comprar merenda pros meninos. E esse outro colégio não, fica mais meio que por conta do Estado mesmo, apesar de ter tido experiências muito boas lá, mas aí eu voltei pra casa com esse estigma de não ter passado no COLUNI e tive que sair do meu colégio, um pouco antes, pra ir fazer o pré-vestibular, o pre-vestibulinho, e então rolava muito esse estigma de quem saía pra tentar e voltava sem conseguir e ainda ia pra aquela escola.

Mas aí voltei, minha família como sempre maravilhosa, a casa toda animada, porque a minha mãe estava começando a faculdade dela, tinha acabado a educação de jovens e adultos e estava indo pra faculdade, todo mundo dando muita força pra minha mãe e tal, isso foi meio que o que me segurou assim. Aí, fui sofrer, porque depois eles me disseram que é porque eu sou canceriano, sabe? Aí eu descobri a música erudita, aí...entendeu...é Noturno do Chopin 4h deitado olhando pro teto (risos), minha mãe estava pra faculdade, então eu ficava meio assim em casa, eu e meu pai, a gente conversava, conversava, conversava, muito, mas ele dorme muito cedo, aí ele dormia e eu ficava esperando minha mãe. Mas aí rolou pre-COLUNI na minha cidade, e eu fui fazer, esse era o ano todo.

E aí fui fazer esse pre-COLUNI sem a menor vontade, fui fazer assim sabe...beleza...e foi uma época muito legal porque acabava por volta de umas dez horas

e meu pai estava sozinho e ele já me esperava de carro na porta e ali ele me pegava ali pra gente ir comer alguma coisa, porque, casa sem mãe, minha irmã já morava fora, então foi uma época assim, uma amizade muito boa com o meu pai sabe, a gente já comprava a pizza e comia dentro do carro dando voltinha na cidade, foi meio isso, a hora dos meninos.

E aí então chegou a época de fazer a inscrição pro COLUNI e eu falei não vou, tinha tido boas experiências, tinha tido muitos problemas na escola, minha família teve que ir à escola várias vezes, coisa que nunca aconteceu, problema com professor, sabe...tentativa de humilhação de alguns professores porque também tinha o estigma nesse colégio dos alunos que vinham do outro, então assim uma série de coisa mas eu tive um professora que foi de língua portuguesa que foi assim...teve um seminário e eu peguei humanismo e classicismo então minha vida foi ler Luzíadas, declamar poesia e arrumar pano pra pendurar, sabe, foi isso, me salvou um pouco foi isso, então vou ficar por aqui e tal.

Acho que era dia 20 de novembro que acabavam as inscrições, na minha casa tinha uma internet discada da TIM horrível, e aí minha irmã ligou chorando lá pra casa dia 21 'mãe o João não fez a inscrição do COLUNI, ele não vai estudar no COLUNI' e aí minha mãe veio uma locomotiva pra cima de mim 'porque você tá sendo covarde, porque você tentar e não conseguir tudo bem, mas você não tentar blá blá blá...senta aí e faz inscrição' aí eu 'calma mãe, não tem como, as inscrições estão fechadas'...'não importa, senta aí e faz a inscrição'. E aí fui tentar fazer a inscrição, e a internet não funcionava, liguei pra minha namorada que morava na zona rural, e aí a internet dela era melhor do que a minha, e ela fez a minha inscrição lá e não sei por que cargas d'água a minha inscrição passou. Acho que foi minha mãe...eu brinco que a gente não é ateu porque tem mãe né, o primeiro Deus que a gente acredita. E aí fui pro COLUNI. E aí, mudamos a página, agora estamos em Viçosa. Ah é, Ipanema, 16 mil mundos possíveis ou quando minha irmã era anjo em maio. Agora Viçosa, 78 mil mundos possíveis ou quando deixei de catar tanajuras. COLUNI, beleza. (Pausa).

2. João Paulo, Viçosa, setenta e oito mil mundos possíveis – ou quando deixou de catar tanajura

A mudança para Viçosa representou para João, um baita caldeirão de emoções, de modo que tudo se misturava em um só plano: amigos, escola, estudos, casa, conflitos, superações, alegrias, medos, descobertas. E, o grande motivo de tudo, claro, foi a sua entrada no COLUNI, o fio condutor de suas histórias emaranhadas e dos laços construídos e desconstruídos em terras viçosenses.

Após os cursinhos pre-COLUNI e todo o discurso já criado lá sobre o colégio, foi um alívio chegar no primeiro dia de aula e descobrir que quem tocava violão no anfiteatro era a professora de Matemática – eram pelo menos humanos, constatei. Ao adentrar o anfiteatro da escola se deparou com uma professora fazendo música e que se espantou ao saber que ela era professora de Matemática. O espanto reside nos marcantes discursos pré-concebidos sobre o que era a Matemática no COLUNI, e era uma coisa de ‘não-humanos’, em que ‘num’ sei quantos reprovam, inclusive a sua irmã. E isso somado ao fato de que a prática da Matemática também já não tinha muito sentido para João desde o ensino fundamental – afinal de contas, 7 é o quê? – a Matemática só ficava ainda mais distante dele: Não tem a ver com gente, não tem a ver comigo. E aí sacar que a professora era gente foi o primeiro passo muito importante pra mim.

Ser gente...como assim que há espanto em ser gente? Como assim que há alívio em se constatar a humanidade das pessoas? Na verdade deveria ser essa frase uma imensa redundância ‘a humanidade das pessoas’. Gente que só existe para ser gente com as outras gentes. Gente que possui um nome e quer ser chamado por ele. João! Maria! Tereza! Paulo! Gente que canta, declama, estuda, respira, suspira, cria, compõe, duvida, questiona, emociona, chora, ri, dança, pula, erra, recomeça, aprende, ensina, supera. Reconheço-me bem aí nessas ações. E em tantas. Como abrir mão de ser integralmente o que sou? Caetanear é preciso, João!

Gente olha pro céu
Gente quer saber o um
Gente é o lugar
De se perguntar o um
Das estrelas se perguntarem se tantas são
Cada, estrela se espanta à própria explosão
Gente é muito bom
Gente deve ser o bom
Tem de se cuidar
De se respeitar o bom
Está certo dizer que estrelas

Estão no olhar
 De alguém que o amor te elegeu
 Pra amar
 Marina, Bethânia, Renata
 Dolores, Suzana
 Leilinha, Dedé
 Gente viva, brilhando estrelas
 Na noite
 Gente quer comer
 Gente que ser feliz
 Gente quer respirar ar pelo nariz
 Não, meu nego, não traia nunca
 Essa força não
 Essa força que mora em seu coração
 Gente lavando roupa
 Amassando pão
 Gente pobre arrancando a vida
 Com a mão
 No coração da mata gente quer
 Prosseguir
 Quer durar, quer crescer
 Gente quer luzir
 Rodrigo, Roberto, Caetano
 Moreno, Francisco
 Gilberto, João
 Gente é pra brilhar
 Não pra morrer de fome
 Gente deste planeta do céu
 De anil
 Gente, não entendo
 Gente nada nos viu
 Gente espelho de estrelas
 Reflexo do esplendor
 Se as estrelas são tantas
 Só mesmo o amor
 Maurício, Lucila, Gildásio
 Ivonete, Agripino
 Gracinha, Zezé
 Gente espelho da vida
 Doce mistério
 Vida, doce mistério²⁷²

O reconhecimento de que somos gente mora em nossa percepção acerca de nossa finitude, incompletude. Inacabados. Em construção. E que, no compartilhamento das incompletudes, uns com os outros, desenvolvemo-nos humana, cultural, política e socialmente. Experienciamos a vida. “Gosto de ser gente porque, como tal, percebo

²⁷² “Gente”, música de Caetano Veloso.

afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo²⁷³. E o contexto de aula, aula de Matemática, de qualquer aula, só pode existir se *genteficado*²⁷⁴!!! Gente que ensina, gente que aprende, gente que ensina e aprende, gente que deseja, gente que constrói, gente que tenta, gente que problematiza, gente que encontra outras possibilidades. Gente que faz. Faz Matemática, porque se percebe interessado por ela. Porque a percebe viva, cotidiana, significativa. Ser – e reconhecer a si e aos outros – gente, em sala de aula e em todo o lugar onde se possa mais do que vivenciar experiências com os outros, mas existir, ou seja, estar no mundo, é algo poderoso. Voltamos com João Paulo em seu início viçosense.

Após as apresentações, um trote significativamente violento e o questionamento se era realmente aquilo que queria. Por um acaso fui morar não mais sozinho, mas com um veterano que depois me trouxe uma série de problemas. Ele engendrava uma série de pequenas maldades como sumir meus materiais, fazer ameaças, coisas que acabaram atrapalhando meu desempenho escolar ainda no primeiro ano, além da instabilidade emocional e psicológica. As providências cabíveis foram tomadas e passei a morar sozinho ainda no primeiro ano. É bom lembrar que fui morar sozinho ainda bem criança, com medo do escuro e tudo.

Apesar dos imbróglis que enfrentou, João Paulo se integrou muito bem à escola e à sua turma, quase sempre liderando trabalhos em grupo, compreendendo tão logo o funcionamento da escola e da universidade e, em meio ao seu medo do escuro, ao namoro à distância e à sua enorme paixão pelas humanidades, as coisas foram ganhando curso. Relembra com entusiasmo o primeiro dia em sala de aula no COLUNI.

Eu lembro do primeiro dia de aula, Flavinha, primeira aula de língua portuguesa, ela foi nos falar sobre o alfabeto de larvas incendiadas, Manuel de Barros, aí dali pra lá, entendeu, tudo deslanchou assim nas humanidades pra mim. Fui fazer parte de um projeto belíssimo que pra mim mudou a minha vida que foi o Parlamento Jovem, é...fiz parte de uma série de grupos de trabalhos, o tema era sustentabilidade, aí fui pra Belo Horizonte, votamos aquele tanto de leis lá na assembleia legislativa, escrevemos uma carta programa pra assembleia, e foi meio que na época que eu

²⁷³ FREIRE, 2015, p. 52

²⁷⁴ FREIRE (2012).

descobri que eu dava pra escrever porque o que eu escrevia as pessoas gostavam muito e muitos colegas me pediam pra eu escrever os projetos de lei deles, ‘tenho esse projeto, escreve pra mim, tal..’ culpa da minha mãe que ela é meio formal assim pra escrever e a gente pega umas manias. E aí foi quando...acho que foi esse o grande papel do...primeiro entender mais do que a política institucional mesmo assim, quadradona, e esse estado de que pode ser que eu saiba escrever. E aí, foi isso.

Não pude me conter diante do êxtase com que narrou sobre essas tais larvas incendiadas e, tão logo, fui atrás de saber do que se tratava, João! E, não surpresa, compreendo um tanto mais sem, entretanto, esgotá-lo, mas compreendo mais sobre você, jovem sedento por gente e pelas riquezas que cada um traz em seu íntimo e profundo ser.

João narra que o seu ‘ponto de virada’ se deu mesmo em Viçosa a partir das intensas experiências que vivenciou. Esse fato se desvela quando, em véspera de uma prova de Matemática – coincidentemente – ele, em plena crise de choro na Biblioteca Central da UFV, ao estudar para a prova avista uma chuva...uma chuva de...tanajuras.

Estava estudando numa véspera de prova de Matemática – minha maior dificuldade desde sempre. Estava num espaço da biblioteca que dava para um jardim e começou a “chover tanajura”; passei minha infância toda catando tanajura, e no dia que chovia não se sabia se a rua tinha mais tanajura ou meninos correndo atrás delas. Era um dia atípico e divertidíssimo, e tinha participado dele até então. No momento caía tanajura e existia a prova de Matemática, e ainda que não existisse a prova, o espaço da universidade não me permitia mais sair correndo por aí atrás de tanajuras. Dividindo o mundo em dois grandes grupos, desde aquele dia faço parte do grupo de pessoas que não catam tanajuras. Foi uma clivagem difícil de encarar na hora, mas descobri assim que estava crescendo.

Talvez um dos dias mais tristes da vida do jovem, cujas lágrimas rolaram pelo rosto dada constatação de que era a primeira vez que ele não fazia parte daquele grupo de pessoas que catava tanajuras. *Porque assim, quando caía tanajura em Ipanema era uma coisa assim, a gente faltava à aula pra catar tanajura, e era um dia de liberdade, minha mãe não me procurava porque eu estava em algum lugar da cidade catando tanajura como todo mundo. Para quê? Não sabemos. Era um evento assim. E aí eu*

estava estudando Matemática na biblioteca, ali naquele aquarozinho²⁷⁵ que dava pra aquele jardimzinho...e eu vi cair tanajuras...e...caíram tanajuras, e eu não pude pegar tanajuras (...).

Emblemático o dia da chuva de tanajuras ser o mesmo em que estudava para a prova de Matemática. No ambiente universitário, dentro da biblioteca central, diga-se de passagem, há muito mais que se fazer do que pensar em catar tanajuras, convenhamos. Imagina se alguém te vê catando ‘umazinha’ que seja e se aproxima pra catar também, e outro, e outro, e quando se derem conta estão a catar tanajuras? Não, não. Há ainda muitos exercícios para dar conta. Calcule, simplifique, encontre o valor. Deixe reservado à sua memória afetiva as suas mais tenras lembranças da infância. Cresça. Sem medo do escuro. Deixe as luzes acesas. Bom, ao que me parece, essas eram algumas das vozes que encontraram o João Paulo em sua chegada ao COLUNI, à universidade. Vislumbro que, ao longo de seu processo na escola, ele cresceu de fato, indefinidamente, tornou-se enorme, talvez porque em alguns momentos tenha se apropriado de outro idioma para expressar suas subjetividades e necessidades naquele espaço escolar. Vejo-te aí, nestes versos, João:

Gostaria agora de escrever um livro.
 Usaria um idioma de larvas incendiadas!
 (...) quisera uma linguagem que obedecesse a desordem
 das falas infantis do que das ordens gramaticais.
 Desfazer o normal há de ser uma norma.
 Pois eu quisera modificar nosso idioma
 com as minhas particularidades.
 Eu queria só descobrir e não descrever.
 O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto.
 O desespero fosse mais atraente do que a esperança.
 (...) O que eu não gosto é de uma palavra de tanque.
 Porque as palavras do tanque são
 estagnadas, estanques, acostumadas.
 E podem até pegar mofo.
 Quisera um idioma de larvas incendiadas.
 Palavras que fossem de fontes e não de tanques.
 E um pouco exaltado o nosso professor disse:
 Falo de poesia, meus queridos alunos.
 Poesia é o mel das palavras!
 Eu sou um enxame (...) ²⁷⁶

²⁷⁵ Há uma sala de estudos na biblioteca central da UFV, cercada por uma redoma de vidro, que é denominada de ‘aquário’.

²⁷⁶ Aula, de Manuel de Barros.

2.1. Pertence ou não-pertence, João?

Amante das disciplinas de Ciências Humanas e destituído do posto de catador de tanajuras, João em seu primeiro contato com a Matemática no COLUNI não vibrou ou se empolgou. Ao contrário, inicialmente o jovem se espantou. *Eu cheguei estava lá ‘Conjuntos numéricos’ falei ‘brincadeira, conjuntos numéricos, passei no COLUNI pra isso? Pertence, não pertence, esse ‘E’ virado pra lá, pra cá’.* Ao te ouvir me pus a recordar essa aula...e de fato, minuciosamente eu iniciava com as turmas a teoria de Conjuntos Numéricos, que a meu ver, seria imprescindível para o avanços nos estudos sobre funções. Então era uma chuva de símbolos: pertence \in , não-pertence \notin , contido \subset , contém \supset , etc.

Num primeiro momento eu ridicularizei muito a Matemática e eu cheguei lá e era Conjuntos Numéricos. E eu, no alto da minha ignorância, ficava brincando com pertence, não pertence, e eu ficava assim ‘ah, pelo amor de Deus, a professora tá repetindo isso, podia estar em casa...e tal’, aquela arroganciazinha que a gente tem né, e aí veio a primeira prova, foi bom porque aí eu não fiquei muito tempo nessa “ah, pelo amor de Deus”...e aí veio a primeira prova, e a primeira nota vermelha...bom, eu não sei se foi a primeira nota vermelha ou se foi a primeira nota baixa, porque a minha vida na escola sempre foi 80%, 90%...porque isso lá em casa sempre, sempre, sempre foi uma prioridade, então era isso assim, era uma coisa quase que dada, e aí foi a minha primeira nota baixa e eu já comecei a prestar mais atenção, e aí foi isso assim. (...) E aí eu fiquei, achei que eu estava entendendo, sabe? E aí, eu acho que foi aí que começou mesmo o problema com a Matemática.

O ‘problema’ do jovem com a Matemática tem início bem ali no começo da primeira série do ensino médio, quando ele se surpreende com maus resultados na primeira prova de Matemática. Aquilo que, em um primeiro momento, era um conteúdo trivial, adquiriu um quê com complicação. Reflito, como não poderia não fazê-lo, acerca das abordagens por mim escolhidas sobre o tema e que comprometeram ou contribuíram para o desencadeamento de seus problemas com a Matemática. E isso revela o quão sérias são nossas escolhas pedagógicas no processo de desenvolvimento discente.

É...apesar da atenção e tal...dois grandes problemas que eu sempre tive, a Matemática, não sei porque, e o inglês que eu sei porque, eu tive no ensino fundamental um professor terrível, coisas absurdas que a gente as vezes prefere esquecer, falta de

educação em sala...criança é uma coisa meio sensível, né? Então foi inglês e Matemática. No inglês eu tive mais sorte de ter pegado sempre professoras muito afáveis assim. (...) Todas muito preocupadas comigo.

Mais uma vez a questão afetiva ganha destaque na narrativa dos jovens que constroem conosco este estudo, tanto para estimular e facilitar o processo de aprender como já nos contaram Raul e Lívia, como, conforme João apontou, para reforçar ou ativar um possível bloqueio do aluno para a aprendizagem de alguma disciplina. Os afetos, os desafetos, todos afetam significativamente as gentes.

Mas mesmo assim, e eu sentia a mesma coisa nas duas aulas, sentia muita vontade de chorar e muita instabilidade assim, porque eu sabia da minha ignorância absurda, fincada assim, e eu ficava assim muito instável, e aí eu lembro que as vezes, você estava fazendo um exercício assim no quadro (eu!) e virava ‘o que é uma função?’ E eu pensava assim se ela me perguntar o que é uma função eu só viro água assim e escorro, vou embora, porque eu sabia o que era uma função, não sei se eu sei ainda, mas eu sabia o que era uma função, mas a instabilidade era tanta (...).

João Paulo! Você me fez lembrar essas aulas com precisão. A certa altura do ano, após ter abordado o conceito de Função com as turmas, eu tinha o intuito de que todos compreendessem de fato o significado das Funções. Então, na medida que transcorriam as aulas e deslanchava com os conteúdos, eu, do nada, abordava alguns na sala, por exemplo, assim: “Então, nesse exercício, todos conseguem perceber que se trata de uma função ímpar, crescente, e...a propósito, o que é uma Função, José?” Era algo assim, durante meses. Eu queria que alunos e alunas expressassem, como pudessem, algo sobre o significado das Funções para eles. À queima roupa. A seco. Causava-lhes receio, ansiedade? Parece que sim. E, embora não houvesse punição ou premiação, era mesmo visível a tensão dos estudantes. Claro que há outros caminhos tão mais interessantes e frutuosos pelos quais pode se explorar e apreender o conceito de função, outras opções metodológicas mais acertadas como nos apontam alguns estudos²⁷⁷, como a utilização de jogos – que além da motivação que proporciona à aprendizagem poderia colaborar com a apreensão do conteúdo de Funções ao redimensionar a questão do erro e estimular a exploração e a solução de problemas, e dessa maneira dinamizando, equilibrando e fazendo avançar o processo de ensino e

²⁷⁷ STRAPASON & BISOGNIN (2013); COSTA (2017); SANTOS (2014); SOUZA (2011).

aprendizagem²⁷⁸ – e também a Modelagem Matemática – que pode se apresentar como uma estratégia fértil de ensino uma vez que mobiliza os estudantes a explorar, questionar e construir o conhecimento matemático de modo significativo e vinculado às distintas esferas da vida humana (sociedade, tecnologia, política, economia, saúde, medicina, etc.). São essas algumas possibilidades em meio a tantas mais.

Porque ainda não me utilizei efetivamente delas e as naturalizei em minha prática docente? Criatividade professora! Criatividade! Como desejar que os alunos e alunas sejam criativos, destemidos diante de Matemática, sintam-se desafiados a buscar arriscar caminhos e a propor ideias se antes, a professora, se recusa a agir assim, pois já chega em sala de aula com um conteúdo seguramente pronto, definido, delimitado e devidamente aparado em suas arestas? Questiono...a mim mesma. E, como não fazê-lo?

João, apesar de logo ter se inteirado e se integrado ao ritmo da escola, estranhou alguns aspectos do colégio, como por exemplo, os atendimentos nos gabinetes dos professores. *Eu tinha um pouco de vergonha de ir nos gabinetes de todos os professores, uma coisa meio assim...matutice da gente né...o colégio funcionava de uma forma que eu não conhecia, eu não tinha lidado assim antes, (...) depois eu consegui acompanhar, conseguia até curtir um pouco sabe (...).*

Esse é um ponto interessante, que também foi destacado pela Lívia, acerca do acesso extra classe aos professores da escola em caso de dúvidas sobre algum tema em estudo. Sendo, em maioria, professores e professoras do COLUNI com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa e extensão do colégio, é possível disponibilizar horários de atendimento aos alunos, o que pode (ou não) favorecer a aprendizagem dos mesmos a partir de um contato individual com os docentes. Não se trata de uma realidade de todas as escolas, visto que são raras aquelas que oferecem aos docentes condições de trabalho que o torne exclusivo da mesma e, assim, possa se dedicar integralmente às atividades e aos estudantes. Alguns estudantes tem receio de parecer que estão precisando de aulas de reforço ou algo assim. Por isso, talvez, uma timidez inicial.

Ele, assim como Lívia, destaca a atividade da paródia positivamente, afinal de contas *Wave*²⁷⁹ *nunca mais foi a mesma depois da paródia sabe... 'se é bijetora o gráfico vai confirmar, por ele vamos saber se é ímpar ou par'...se eu canto sem pensar*

²⁷⁸ MIGUEL (2005).

²⁷⁹ Música de Tom Jobim.

eu misturo Tom Jobim com Teca total (risos) e...foram muitas coisas gostosas, de modo que fica explícita a importância de atividades menos densas que ao mesmo tempo em que aproximam professores e alunos, dialoga com suas outras potencialidades para além do conteúdo matemático.

É marcante em sua narrativa o conflito que sofreu na república onde morou em seu primeiro ano em Viçosa, de modo que ele não consegue desvincular (nem poderia) o seu desempenho letivo às intempéries sofridas junto ao ‘colega’ de apartamento. *Esse negócio da minha casa começou a me atrapalhar muito psicologicamente, mesmo, e as coisas começaram a se atropelar assim, e eu não peguei uma coisa, não peguei a outra, e quando eu vi era log, e eu não sabia o que era log, e aí tipo, colegas maravilhosos que sentavam comigo, explicavam tudo.*

Imagine bem, o que é um *log* (logaritmo) diante de uma situação conflituosa e, deveras, grave, que o acometia? Como prosseguir, insistir, culpabilizar, cobrar de um estudante nessas circunstâncias sem levar em conta o seu momento e, ainda assim, desejar que ele seja interessado, esteja motivado e obtenha rendimentos elevados? Quem é esse estudante? Um ser humano, antes. Depois, bem depois, um aluno. Aluno que deve sim se responsabilizar pelo seu papel, comprometer-se com suas tarefas, empenhar-se em suas atividades. Entretanto, ele dificilmente poderá se realizar como tal se lhe for negado um humano olhar para a sua condição primeira de gente. Já conversamos um tanto²⁸⁰ sobre isso, mas acredito que não excedo ao reiterar.

Só que o desespero de já não estar acompanhando, sabe?...enfim...foi isso, eu acho que num primeiro momento a Matemática não foi um problema em si, mas como as coisas foram se atropelando e já existia uma dificuldade natural, assim, digamos, nada é natural ...mas, já havia uma dificuldade dada, as coisas foram desencaminhando assim, e eu acabei o primeiro ano meio perdido. E aí essa instabilidade toda, a partir de um momento as aulas passaram a ser desconfortáveis pra mim, todas as de exatas e inglês...porque eu tenho muita dificuldade em não saber, eu odeio não saber, por isso que eu tô me dando, tentando me dar com a Matemática agora, mas é porque eu não sabia lidar com isso, então eu me culpava, me sentia instável, inferior assim.

O ‘não saber’ despertava em João Paulo as sensações de inferioridade e de insegurança próprias de quem se percebe alheio ao curso de atividades e acontecimentos

²⁸⁰ DAYRELL (2007), ARROYO (2013).

aparentemente tão naturais para as outras pessoas. Destaco ‘aparentemente’ porque compreendo que se sentir inferior ou incapaz é algo que se reflete na mais profunda individualidade humana, e que diz respeito a mim, tão somente. Então, me isolo e me percebo descolado do universo de todas as outras pessoas supostamente superiores a mim. Quando na verdade, há tantas outras pessoas com o mesmo padecer. Quando na verdade, de fato, não convém naturalizar a sua animosidade com a Matemática pois isso significa desconsiderar o histórico da sua relação com a aprendizagem dessa disciplina, o que envolve inúmeros fatores, pessoas, circunstâncias.

O seu desespero parece se assemelhar a uma espécie de “medo por desconhecimento”²⁸¹, desconhecimento esse que não se vincula necessariamente à incapacidade ou inabilidade, mas que pode ser devido mais à forma como o ensino da Matemática é concebido nas escolas. Bom, mas a quem interessa o seu ‘não-saber’ Matemática ou Língua Inglesa? A quem importa que o adolescente aprenda essas aprendizagens e se perceba incluído? Pertence ou não-pertence, João?

2.2. Um QG, um nó, um amor

Em meio às dificuldades e aos sérios problemas que teve de enfrentar na república onde morou inicialmente, somados à pouca simpatia que nutria pela Matemática, João em sua narrativa, revela ter sentido um impacto em relação ao nível de exigência da escola o que pode coincidir também com a passagem do ensino fundamental para o médio, segundo ele. *A gente tem que correr muito atrás das coisas, é...pros padrões de quem vinha de um ensino fundamental né.* E, ao mesmo tempo em que reconhece algumas barreiras, olha positivamente para esse período de sua vida. *Crescer também foi muito bom. Fui morar sozinho na adolescência e pude experimentar uma certa liberdade muito importante. Minha casa era minha e podia receber amigos, cozinhar, e até beber um pouquinho precocemente. Essa liberdade foi muito importante nesse novo momento em que eu já não era um catador de tanajuras: tive muito espaço pra descobrir e experimentar e pensar sobre música, artes plásticas, sexualidade, literatura, religiosidade, enfim, de ir me construindo e ver sobre quais pilares já não queria colocar mais nada.*

²⁸¹ FRAGOSO, 2001, p. 97

Concomitantemente a essas experiências, ele se percebia cada vez menos apto às ‘exatas’ e profundamente apaixonado pelas ‘humanas’, inaugurando em sua vida escolar o status ‘em recuperação’ na Matemática, dadas as dificuldades com a disciplina. No que tange as relações interpessoais em sua casa, não teve mais os desgastes do início; ao contrário, sua casa se tornou um aconchegante lugar para receber amigos da escola para confraternizar e sediar a preparação de eventos que se davam no colégio como gincana, musical, entre outras atividades escolares.

A turma (...) chamava minha casa de QG, era o quartel general, os instrumentos ficavam guardados lá, fantasia a gente costurava lá, madrugada a gente virava lá, e nos momentos tipo gincana, a minha casa tinha núcleos pra gerir assim, eu lembro que a Jamile minha veterana ficava responsável de limpar a casa, e não sei quem ia fazer comida, a gente ia colando bandeira, e era uma coisa assim muito gostosa mesmo, uma vivência muito boa.

Para além da sua função de formação intelectual, a escola é uma das vias de socialização dos jovens que constroem grupos de amigos, estes que se tornam grandes parceiros e referências nos caminhos da juventude²⁸³. Nessa trajetória, compartilham da diversão, da troca de ideias sobre a vida afetiva, familiar, estudantil, social, cultural, dos anseios e necessidades diante de um futuro acadêmico/profissional que se sinaliza, e constroem, singular e pluralmente suas identidades juvenis.

João destaca que, embora tenha passado por algumas turbulências originadas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática ou, melhor dizendo, das exatas – porque a Física também era um ‘pesadelo’: *A Física se tornou impossível, as fórmulas, era tão...eu não conseguia decorar, era tudo uma dificuldade muito grande. No primeiro ano eu declamei Navio Negreiro mas não conseguia decorar uma fórmula que era quatro...sabe, quatro letras assim...* – nesse mesmo espaço ele teve experiências maravilhosas com pessoas, na participação de projetos, no acesso a conhecimentos novos, *além de conhecer meu desalento e acalanto, meu amor desde então: Vera*. Ali, ele viveu intensamente tudo o que um ambiente repleto de jovens vidas bonitas e diversas proporciona. Sobre o Navio Negreiro e as fórmulas, tive que buscar também. O poema de Castro Alves é, além de extenso, denso, impactante e com métrica variada, uma forte narrativa do tráfico de escravos entre a África e o Brasil e que destaca a

²⁸³ LEÃO, DAYRELL & REIS (2011).

incompatibilidade entre o Brasil ser um lugar de liberdade com a escravidão que o assolava. Um fragmento:

São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .²⁸⁴

Uma fórmula de Física, como $a_{cp} = \frac{v^2}{r} = \omega^2 \cdot r$ (aceleração centrípeta) ou de Matemática dada por $\text{sen}(2a) = 2\text{sen}a\text{cos}a$ (seno do arco duplo), assim, tão somente, não poderiam por si mesmas nos causar o mesmo desconforto e consternação ao serem lidas por nós, convenhamos, como a mim me causou ao ler o poema de Castro Alves. Se curiosos que só, investigássemos as origens desses resultados gerais, as circunstâncias históricas em que começaram a ser pensados, as pessoas que encabeçaram as discussões, *genteficando* o processo de construção daquele conhecimento e compartilhando com os estudantes a partir dessa perspectiva, talvez assim, eles nos afetaria mais, para além da mera instrumentalização. Eles fariam sentido porque humanizados! As fórmulas não surgem ou emergem do nada, como que em um passe de mágica. Há história por detrás. Qual será? Quais serão?

Se existe história, há prática social e política e cultural e, por fim, humana. Então, porque contar apenas o resultado final? Isso só reitera que a instituição escola tende a se isolar da vida humana. Dentre os porquês elencaria, por minha conta, alguns tais como a falta de tempo para o professor aprofundar nesses estudos, não bastassem todas as demandas que sobrecarregam o exercício da docência; o desinteresse dos próprios alunos por esse tipo de abordagem, pois o que precisam mesmo é ser instrumentalizados para serem aprovados no vestibular; mas, um ponto que, desconfio ser o crucial, é a ausência de uma concepção de educação para a pergunta, a dúvida, a curiosidade, como já conversamos com o próprio João no ‘*sete o quê?*’.

²⁸⁴ Estrofe da V parte de “Navio Negreiro”, de Castro Alves.

Em hipótese alguma sugiro que aqui não se faça uma educação técnica, científica, comprometida com o futuro acadêmico/profissional dos estudantes. Porém, não somente. Que se faça educação também para a construção de histórias, sonhos, que incite o prazer e a alegria em aprender, em conhecer, em desconstruir, reconstruir e que se permita aos alunos e alunas, existirem no e com o mundo²⁸⁵. Nem culpa de professores tampouco desinteresse dos alunos encerram a questão. É necessária uma grande mudança na cultura escolar, no pensar e fazer a escola, por parte de todos nós que a constituímos, como já conversamos pelas páginas desse texto.

Repensar a escola, portanto, e os modos de a conceber, evidenciando que a constituição dos conhecimentos tidos como tão acabados, como o matemático, se deu e se dá, como não poderia não ser, mediante ações, escolhas, trocas, experimentações, necessidades, curiosidades, humanas. E assim, como se trata de gente, então tem a ver comigo! Concordo João! Bom, sigamos com ele. Mas antes, necessito parodiar para tomar fôlego:

Gostaria de escrever um livro.
 Usaria um idioma de larvas incendiadas!
 Quisera uma linguagem Matemática
 que obedecesse a necessidade e a sede de saber
 dos jovens do que aos axiomas e teoremas matemáticos.
 Desfazer o normal há de ser uma norma.
 Pois eu queria modificar nosso idioma matemático com as minhas, as suas,
 particularidades e história de vida, e das gentes.
 Eu queria só mergulhar, descobrir, criar
 e não descrever, repetir, engolir.
 O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto, o déjà sabido.
 O desespero fosse mais atraente do que a esperança;
 a dúvida mais excitante do que a certeza.
 O que eu não gosto é de um número tanque.
sete o quê?
 Nem de uma fórmula tanque
 $\text{sen}(2a) = 2\text{sen}a\text{cos}a$. *cosa o quê??*
 Porque números e fórmulas tanques
 são estagnados, estanques, acostumados, apáticos.
 E podem até pegar mofo.
 Quisera números e fórmulas de larvas incendiadas.
 Que fossem de fontes e não de tanques
 De onde brotassem as histórias de todas as gentes.

²⁸⁵ FREIRE (2012)

2.3. Bananeiras

A rispidez já experimentada pelo João no contexto da Matemática afetou significativamente a relação do então adolescente com a aprendizagem da disciplina no curso do ensino médio, dificultando-a. *Eu achei desnecessário, não tem obrigatoriedade de ser afável, carinhoso, sabe, não quisesse ser carinhoso podia começar com 'Bom dia! A matéria é...' enfim, eu achei o sentido pesado, além de desnecessário foi muito pesado.*

E, com relação ao contexto das provas – e não às provas isoladamente – ele rememora momentos de pressão que sofria em meio às suas necessidades de dar conta de aprender o conteúdo e alcançar bons resultados: *as provas (...) eram as vezes assim, simples, muito simples, tinha aquela, aquela questão que era do Mackenzie, que nem devia estar ali, eu acho, mas dava tranquilo pra passar, mas é porque antes de fazer a prova, na aula anterior, rolava uma jogada de 'quero ver quem são as mentes brilhantes do COLUNI pra fazer minha prova' então rolava todo um...sabe, um 'rolê' no psicológico mesmo, no âmago da coisa. E aí isso foi se tornando insustentável, mas sobrevivi.*

Semelhante ao que pudemos ouvir de Raul e Lívia, emerge a questão da prática avaliativa utilizada como um instrumento de controle e de poder por parte dos docentes, bem como o peso desproporcional que a Matemática impõe aos ombros dos estudantes através das práticas pedagógicas. (...) *pra mim foi uma tristeza não ter podido aproveitar as oportunidades que o COLUNI me deu (...) como eu aproveitei o parlamento jovem antes por exemplo, sabe, aquilo tudo que tinha de extra classe, Mini Onu, Parlamento Jovem, as mil coisas que a escola e a universidade como um todo ofereciam. E as exatas me sugaram assim, de uma forma...eu acho que foi no final do X ano que eu acabei o meu namoro. A vida é uma bananeira né, as coisas vêm em cacho (risos).*

Ei Lívia, ei Raul, estão por aí? João narra essa passagem parece que em coro com o que vocês já contaram: *“uma coisa que eu sentia também é que as vezes o pensamento era justamente esse 'Matemática, Matemática, Matemática’, “e isso não tem cabimento porque você não pode dominar o aluno a tal ponto de que ele não estude aquilo que ele mais gosta, e era isso que eu fazia, aquilo que eu mais gostava eu não estudava tanto. Como assim, sabe?” e “a Matemática ela já é vista como a disciplina que mais importa, no sentido de 'se você é bom de Matemática você é inteligente’”.*

Três jovens, três perspectivas distintas de se relacionarem com a Matemática, e a mesma síntese: a disciplina tem ocupado um espaço desproporcional na vida escolar dos estudantes em detrimento de outras demandas escolares tão fundamentais quanto; ou mais.

E, mais uma vez o livro do Iezzi protagoniza narrativas! *O maldito! Peguei pesado no maldito...(...) aí, colocava lá aquela lista de exercícios, e eu olhava pra lista, olhava pro caderno, olhava pro relógio, ‘será que essa aula vai acabar porque eu não sei por onde começar’...e eu com vergonha de não estar mexendo a caneta...e eu começava a copiar o enunciado e olhava pros lados e os colegas todos conseguindo... ‘o seu deu 4,5 também?’ o meu tinha dado 320, sabe? Quando eu tentava, e aí...eu começava a copiar o enunciado e chegava o professor com os braços pra trás olhando os cadernos ‘hum’, próximo caderno ‘hum’...sabe...enfim (...).*

Imaginei-me em seu lugar. E o sentimento que me ocorre, embora por instantes, é de vergonha, constrangimento! Como poderiam todos os meus colegas saberem fazer o exercício, escrever, apagar, testar, calcular e chegar à uma solução e eu, sem ‘eira nem beira’, fazer alguns rabiscos sem nexos e ter como resposta algo completamente desalinhado e distante da resposta correta? Não pertenço ao grupo de seres especiais que sabem Matemática e, por outro lado, tenho total parte naquele outro dos que não sabem Matemática, inferiores e ignorantes²⁸⁶. E, a cada passada do professor, um gelo na espinha. Constrangimento. Dadas as proporções, senti-me torturada psicologicamente. Pois eu não fui uma boa “resolvedora” de exercícios, portanto, não considerada uma boa aluna em Matemática. No arcabouço em que ocorrem as práticas pedagógicas matemáticas nas escolas, com predomínio da repetição de técnicas com suspensão do senso crítico e primazia de uma abordagem mecânica e impositiva, sou considerada uma péssima aluna.

Agora saí. Saí do seu lugar. Ocupei agora o da professora. Vamos lá, quero ver todos resolvendo os exercícios! Uns mais difíceis, outros nem tanto. E caminho entre carteiras. Vou e volto. Paro em uma mesa, observo, questiono, saio. Paro em outra para atender algum aluno que me chama. Passo inúmeras vezes pelas carteiras de alguns estudantes que parecem estar no mundo da lua. Pergunto se está tudo bem e recebo algumas repostas positivas, outras negativas. Indago. Balanço a cabeça. Lanço olhares.

²⁸⁶ ATTIE & MOURA (2018).

Muitos. Olhares que podem comunicar: ‘posso te ajudar?’, ‘como assim que você não sabe sequer iniciar esse exercício?’, ‘com essa postura você não irá conseguir mesmo’...Será que eu faço ideia de como uma aula de exercícios do Iezzi acrescida da minha presença docente vigilante – quase generalisca para alguns – impactaria alunos e alunas que, como João, não sabiam muito como agir ou se indagavam o que estavam a fazer ali? É absurda a complexidade toda que abrange toda e qualquer ação educativa e que permeia as relações que se estabelecem entre docentes e discentes.

Em meio às problemáticas, enfrentamentos e um dorido processo de recuperação, João seguiu para a série seguinte, reconhecendo que também esse foi um período de muito crescimento e aprendizagens. (...) *a minha vivência como um todo em Viçosa foi muito rica. Essa questão assim...eu vivi muito tudo.* E, também nesse infundável espaço de contradições que o colégio representa, assim como Lívia e Raul, ele revela o imenso impacto do COLUNI em sua vida e em seu processo de formação. *O colégio foi um espaço incrível, muito problemático assim analisando hoje várias coisas assim sabe, do projeto político do colégio, mas é um lugar que sem ele eu seria uma coisa outra que, com certeza, não seria eu, sabe.*

Na última série do ensino médio, coincidindo novamente com a narrativa de Lívia, João conta que tudo ficaria bem mais tranquilo já que ele não se doaria em demasia para o que não tinha tanto sentido para ele – no caso, a Matemática – evitando assim maiores desgastes.

Eu decidi viver pra mim do meio do terceiro ano pra lá, comecei aquela coisa ‘compra uma apostila do Bernoulli 4 volumes, 6 volumes, não sei quantas páginas por dia, escreve redação, vai pra aula da Ângela, ai, não vou pra aula da Ângela...’ e aí tipo, encontrei a loucura da Mila que, enfim, me libertou assim, e fui estudar literatura africana, tocar maracatu, declamar poesia, e ler etnografia, que aí é o ponto que me traz pra São Paulo, 21 milhões de mundos possíveis, ou...é, à espera de um subtítulo.

(...) *Meu terceiro ano foi decisivo e decidi fazer o que achava mais importante pra mim e a não ceder tanto às pressões do colégio. (...) minha professora de Língua Portuguesa, uma mulher excepcional, fomos criar um sarau sobre literatura e culturas africanas e afro-brasileiras. Esse projeto me absorveu completamente. Em meio a isso chega, também com sua loucura deliciosa, a professora de Arte e resolve ensinar uma porção de moleques a tocar maracatu (tudo isso com o olhar da professora de literatura que tentava organizar um pouco a nossa bagunça). Penso que nunca tenha*

me dedicado tanto a um projeto, e quando dei por mim tinha trocado o desânimo gigante do cursinho pré-vestibular (para medicina), por uma energia que nem sei de onde vinha. Aprendemos maracatu, declamamos poesia, tocamos e dançamos samba, pintamos telas, fizemos seminários sobre violência religiosa, racismo, população carcerária, candomblé... E com tantas pesquisas acabei chegando a um tipo de texto chamado etnografia; gostei daquilo e quando vi estava lendo até de madrugada. “Quero fazer isso”, pensei. E daí, após alguns dilemas, chegamos à minha nova paixão – a Antropologia – e meu novo desafio - São Paulo.

Narrativa semelhante à de Lívia no período que corresponde à última série do ensino médio e à aproximação da prova do ENEM e, assim, da escolha do curso universitário. Para muito além de tudo aquilo que a instituição escola oferece ou impõem aos seus jovens alunos e estudantes, eles antes, às vezes muito antes, possuem seus projetos de vida, têm planos para o futuro, almejam estar em determinados lugares e empreendem esforços nesse sentido.

Não me refiro a uma suposta autossuficiência do jovem em relação à escola e às possibilidades que ela oferece mesmo porque a compreendo como um lugar privilegiado de formação humana, social, cultural e do intelecto. É que o jovem aluno, enquanto elabora suas perspectivas de vida, “principalmente aquele que frequenta o ensino médio, demanda espaços e tempos de reflexão sobre seus desejos, suas habilidades”²⁸⁷, sobre o própria contexto universitário e do mundo do trabalho, entre outros aspectos que subsidiem a opção por um ou mais caminhos. E nisso, a escola, “em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta”²⁸⁸.

Entretanto ressalto que o aluno não é um ‘vir a ser’²⁸⁹ a depender de diplomas e certificações de conclusão de cursos. Ele já é, ele vem sendo, se constitui processualmente e se forma na medida em que se faz ser caminhante e experienciador. Nesse trajeto onde ele vem sendo/é, questões tão mais amplas do que ‘o futuro’ perpassam suas jornadas diárias e afetam as suas vivências afetivas, sociais, familiares, escolares e, assim, seus planejamentos. Portanto, como ignorá-los em sua natureza? São jovens. Antes de alunos, repito. E que trazem consigo complexidades, dúvidas, anseios, certezas, um acúmulo de vivências que interferem sobremaneira em seus

²⁸⁷ LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011, p. 1068.

²⁸⁸ CARRANO & MARTINS, 2011, p. 44.

²⁸⁹ DAYRELL (2003).

modos de estar e ser no e com o mundo. “‘Quem sou eu?’, ‘Para onde vou?’, ‘Qual rumo devo dar à minha vida?’.

São questões cruciais que remetem ao projeto de vida, uma dimensão decisiva no seu processo de amadurecimento”²⁹⁰. E ao que parece, João tinha para algumas delas, respostas afiadas e convictas, já que por entre fascinantes doidices – e o desalento de um pré-vestibular que logo cedeu espaço a um vigor irreprimível – somadas a toda uma trajetória de vida e a uma personalidade forte e provocadora, o anunciado encontro do jovem com a Antropologia aconteceu e, em seguida, a sua escolha pelo curso de Ciências Sociais – embora contrariando e sendo alvo de crítica de uns e outros pois obteve nota no ENEM suficiente para cursar medicina.

²⁹⁰ LEÃO, DAYRELL & REIS, 2011, p. 1068.

3. João Paulo e vinte e um milhões de mundos possíveis – sem coragem para um subtítulo

São Paulo é agora. Não tenho nem o mínimo distanciamento pra narrar as coisas, mas podemos imaginar o quanto essa cidade pode soar assustadora para um menino terrivelmente provinciano. Cheguei pela primeira vez no dia da matrícula, no mesmo dia arrumamos casa e voltamos pra Minas (numa viagem de 16 horas de ônibus). Estar em São Paulo foi um susto, e custei a acreditar que estava na USP, aquela coisa tão distante até então.

Fui morar com um colega do COLUNI, o que ajudou bastante, mas parece que se sentir sozinho em São Paulo é a regra. Uma coisa que me assustava muito eram as multidões andando sob a terra pela manhã num silêncio absurdo; só os passos no chão e a caixa de som com os imperativos de sempre: “Não fique na região das portas”; “não corra nas escadas rolantes”; “coloque bolsas mochilas e sacolas a frente do seu corpo”. Digamos que pra quem foi criado entre personagens do Garcia Marques e da Praça é Nossa, Black Mirror é bastante assustador kkkk.

Mas a cidade tem seu lado deslumbrante; a vida cultural é convulsionante, e por todo lado tem arte (por mais que se tente pintar os muros de cinza). Rap no metrô, Bach na biblioteca, grafitti no caminho, um trio de forró na esquina, um grupo de maracatu acolá, a sinfonia de buzinas de sempre e assim segue a cidade que não deixa a gente dormir.

Na faculdade a Antropologia que era paixão já virou um amor mais tranquilo e consciente dos problemas. Tenho estado muito feliz com o grupo de estudos que entrei, o Grupo de Antropologia Visual, que me levou até a fotografia – estou aprendendo e empolgado. Estou também em um grupo de extensão no qual dou aulas e oficinas de Sociais em uma escola na extrema Zona Oeste de São Paulo – um universo outro, tanto o espaço geográfico quanto o desafio da sala de aula.

A violência policial é uma constante nas periferias, e o Estado aqui deixa suas garras bem amostra; o carnaval é explícito e um dos atos políticos mais lindos que já vi. Aqui tudo parece vário e muito; as coisas se dão sem muitos filtros, e entre muitos absurdos muitas coisas boas e ruins se conjugam a todo tempo. Aqui a gente aprende a “correr atrás de bola e fugir da polícia” ao mesmo tempo. Então nesse pouco tempo já sambei um bocado, toquei um pouco de maracatu, corri de polícia, perdi a conta de exposições e shows, e já não sei pelo que esperar.

Sobre o caminho, só sei que é grande.

Sem mais.

3.1. Tão bela quanto distante

Ao narrar a sua relação com a Matemática após as vivências do ensino médio, já estudante de Ciências Sociais, João Paulo afirma que a beleza que há por trás da Matemática é algo incontestável ao mesmo tempo que tão, tão distante dele.

Hoje, hoje...eu acho a Matemática de uma beleza, eu acho que de qualquer lugar do mundo, se você cavar você chega na Matemática. Não adianta, se você está fazendo uma etnografia no alto do Xingu, se você começa a cavar, a cavar, cavar, você chega na Matemática. Só que ela é de uma beleza inacessível pra mim...ela não se dá pra mim. Eu entendi a dela, não forço a barra, aí eu fico tentando dialogar, igual agora (...) fico tentando compreender a beleza dos gráficos e tal, porque eu decidi que sou uma pessoa que não vou morrer por estresse então, se tem que fazer vamos fazer, porque eu tive muita raiva uma época, porque eu associava muito a Matemática a essas figuras meio...sabe? E aí eu saquei que não, sabe, que é um instrumento poderosíssimo pra pesquisa, inclusive, apesar de ser irremediavelmente apaixonado pela pesquisa qualitativa, mas acho que é isso. Briguei muito com a Matemática, muito, muito, muito, muito, muito, mas como eu sou uma pessoa que não gosto de perder, parei de brigar. E aí eu fico tentando olhar pra ela e falar, você é linda...

O que me diz o seu silêncio quando deixa no ar que *associava muito a Matemática a essas figuras meio...sabe??* O que seriam essas figuras? Pessoas pouco afáveis e cuja abordagem da Matemática só fazia alargar a distância entre ela e você? Que não tiveram a sensibilidade de ler o seu anseio por uma aprendizagem Matemática conectada ao real, para além daquele tal ‘conjunto dos números reais’, que dialogue com a vida? Como me incomoda o seu silêncio...e eu, certa de que “cada palavra dita sempre quer dizer mais do que diz e nunca pode dizer tudo o que queria”²⁹¹ indago, então, o que pensar sobre o que cala naquilo que me diz? Provoca-me alguns pensamentos.

Penso se a sua tentativa de lançar olhares cordiais à Matemática encontra ressonância em uma aproximação com a disciplina ou em um ato de contemplação da mesma tão, tão distante. Penso que se algo é belo, belíssimo, exuberante, deve ser

²⁹¹ LARROSA, 2015, p. 101.

contemplado sim, porém, só se admira aquilo que se pode conhecer e não apenas reconhecer como grandioso, magistral. Reconhecer precede o conhecer²⁹². Daí, penso...como eu, professora de Matemática, colaborei/colaborarei, ou não, para que os jovens estudantes conheçam, toquem, experimentem, usem, criem, questionem, critiquem, reelaborem, o conhecimento matemático e, efetivamente, passem a o apreciar de perto, com familiaridade, autoestima e segurança? Por último, penso se seria uma utopia o simples desejo por um ensino de Matemática, a partir de mim, que reúna e preserve a beleza, a simplicidade e o alcance dessa disciplina. O conhecimento não pode ser uma utopia. Talvez o sejam as maneiras de acessá-lo. Tomei uns versos de empréstimo para a nossa reflexão e com uma dose de incômodo.

Se as coisas são inatingíveis... ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas!²⁹³

Ainda sobre a época da escola, o jovem conta que a relação com a disciplina se confundia com a relação que tinha com os professores, principalmente quando esta não era muito cordial. Assim, segundo o João, a motivação para se doar à Matemática, disciplina que já não era lá tão marcante para ele, declinava na mesma proporção em que a sua dedicação e interesse para com as outras disciplinas (das humanas) crescia, junto à admiração aos professores destas. Diante disso, ele conclui: *Mas hoje, amadureci (risos), compreendo que a Matemática não é pra mim, é um instrumento válido e muito poderoso, que eu acho que eu vou usar pouquíssimas vezes porque definitivamente eu quero antropologia, é etnografia, entrevista, pesquisa qualitativa, sabe...*

Essa fala, muito me incomodou, porque como pode a Matemática ser para alguns e para outros não? Quem define isso? Lá estava eu com João, escutando sua narrativa, e cá estou pesquisando narrativamente, imersa em um contexto de pesquisa qualitativa, e professora de Matemática. Eu o questionei: porque a Matemática não é para você se ela é para mim assim como a pesquisa qualitativa é para nós dois? *Se tem uma inteligência que eu não tenho é a Matemática, eu não tenho uma inteligência Matemática. Eu tenho um pouco de inteligência espacial assim, sabe, enfim...eu tenho*

²⁹² Voltarei nisso daqui duas páginas.

²⁹³ “Das Utopias” de Mário Quintana.

consciência das outras inteligências que eu tenho, mas eu tenho uma dificuldade muito grande com a Matemática e ela me consome muito. Ela me estressa, por exemplo, dois dias da minha semana quase que completos tem que ser pra Matemática esse semestre, enquanto eu tô ali (...) com a teoria de gêneros, etnografia na papua nova guiné, sabe, a antropologia religiosa batendo na porta, eu querendo ler meus textos, a bibliografia atrasando, e to lá na calculadora 0,0007, e ao quadrado, e divide, vê a variância, tira a raiz quadrada, mas, e aí isso me estressa, profundamente, porque aí quando eu chego no final, o resultado foi 0,00005, tudo bem que agora esse 0,00005 tem um significado, e aí eu me apego nele, eu falo isso é um instrumento que eu preciso dominar, eu preciso me dar com a Matemática, hoje eu tenho um porquê de usar, mas ela me consome, ela tem atrapalhado a minha iniciação científica grandemente, mas eu entendo que essa é uma necessidade e eu parei com a birra que eu tinha assim...ela me consome mas vamo lá, tem duas oportunidades, ou é a Matemática que é estressante ou é a Matemática reclamada, sabe, eu reclamo sobre ela.

Percebo que João se divide em sua narrativa perante a Matemática, visto que ora reconhece sua beleza e supremacia e destaca a sua notória relevância para o desenvolvimento de pesquisas; ora, vê-se irritado em ainda na graduação ter de doar parte de seu tempo ao estudo de disciplinas que se utilizam da Matemática, com o alívio de que, dessa vez, pelo menos há algum sentido para o jovem nos tantos cálculos que realiza. Porém, ainda que tenha um motivo para se ligar à Matemática, ela o esgota! Enfim, João compreende que não possui a ‘inteligência Matemática’, com a clareza de possuir outras. Como é isso? Quem a possui? Imagino dois cenários.

O primeiro, no qual temos uma classe de quarenta estudantes de Licenciatura em Matemática, como o Raul. O segundo, uma classe de quarenta estudantes de Ciências Sociais, como o João. Em primeiro lugar as classes que proponho não se excluem entre si no que concerne às habilidades e capacidades frente às exatas ou às humanas. Naturalmente, a primeira turma receberá mais estímulos e enfoques no aprofundamento de teorias matemáticas consideradas mais complexas, abstratas e difíceis. Da mesma forma, a segunda turma se aprofundará sobremaneira em teorias sociais e políticas, próprias da grade curricular, e que também são consideradas por muitos, complexas e difíceis. O que quero dizer é que, a depender da escolha de cada um, a partir de uma maior afinidade por exemplo, as inteligências se desenvolverão mais e mais serão estimuladas e provocadas. Não ter inteligência Matemática é um extremo que não posso

considerar aqui. João, Livia e Raul, a possuem. E a desenvolveram e desenvolvem conforme suas possibilidades, necessidades e modos de se relacionar com essa aprendizagem. Raul, inevitavelmente apresenta outras e mais necessidades para aprofundar e investir em sua relação com a disciplina, pois será em breve professor de Matemática, tal como João tem altas demandas por aprofundamento nas teorias sociais.

Imerso nos ares da Antropologia, João tem a expectativa de que no desenvolvimento de estudos e pesquisas pouco ou nada se utilize da ferramenta Matemática, embora reconheça a sua ‘importância’ enquanto conhecimento válido, belo e poderoso, embora distante. *É um conhecimento a mais e ele é válido e poderoso. Só que eu entendo isso, é uma beleza absurda, uma coisa poderosíssima a tal da Matemática, mas a gente nunca trocou olhares assim (risos)*. Como reconhecê-la assim, poderosíssima, se antes, não a conhece ou não foi-lhe dada a chance de conhecê-la em profundidade?

Não é raro nos depararmos, nos mais diferentes ambientes escolar e familiar, com discursos que reiteram a complexidade e abstração da Matemática e que enfatizam o alto nível de dificuldade da mesma para justificar trajetórias de insucessos ou de sucessos dos estudantes. Esse fato pode estar vinculado a uma cultura científica, escolar e social elaborada em torno da Matemática que se faz presente no cotidiano escolar e interfere consideravelmente no transcorrer do processo de ensino, aprendizagem e avaliação dessa disciplina. Compreendo que, para além do fato de a Matemática ser, por si só, arbitrária, tendo em vista seu teor de exatidão e ciência ‘inconteste’, é o reconhecimento desse fato que gera sérias implicações para o processo educativo dessa disciplina.

Reconhecer esse arbitrário cultural e social²⁹⁴ significa tomá-lo como verdade absoluta, como regra imposta por alguém cuja voz ecoa normatizando as relações e as posições sociais. E é justamente essa exclusão, legitimada, que sustenta esse campo de forças e dominação, revelando o lugar de cada um²⁹⁵. O de João seria o de sequer lançar olhares à Matemática? O de se esquivar dela? Ou de aceitar que ela venceu a disputa pois é poderosíssima? Eis o arbitrário cultural responsável pelo fracionamento do campo e que incide como uma verdade absolutizada, a regra do jogo, regra cultural, acima de qualquer suspeita. É um arbitrário reconhecido pelos indivíduos, ou seja,

²⁹⁴ BOURDIEU (1998).

²⁹⁵ BOURDIEU & PASSERON (2015).

preexistindo ao conhecer, passa portanto pelo desconhecimento dessas forças e regras dominantes e pelo fortalecimento das crenças na legitimidade das palavras e naquele que as pronuncia.

3.2. O que são números imaginários? Nunca os imaginei!

Em momentos quando era colocado à prova com as provas de Matemática se caracterizavam por uma... *oh louco...instabilidade, loucura, descia a reta chorando, de nervosismo, tremendo, antes de fazer...depois era um alívio de 'estou livre até que chegue minha nota vermelha' aí já ligava pra minha mãe pra falar 'mãe, espere minha nota vermelha de Matemática, ela chegará'...era isso...aí depois era chamar todo mundo e vamo assar uma pizza...as provas de Matemática eram isso, instabilidade mesmo assim, total...não sei da validade desse modo de avaliação...não sei da possibilidade de outros modos, tenho uma ignorância completa sobre isso, não sei quais seriam outros métodos, mas...não posso dizer se elas são válidas ou não, mas se elas são eficientes posso dizer que não, pra mim, não, definitivamente, não.*

João questiona a validade dos métodos avaliativos pelos quais teve a sua aprendizagem Matemática ‘verificada’, tanto no que se refere ao instrumento propriamente dito – prova – quanto à postura adotada pelos docentes ao se utilizarem da avaliação como via de poder, como já vimos acima. Ele me leva, assim como Raul e Livia o fizeram, a questionar novamente e mais, as escolhas avaliativas que faço, enquanto professora de Matemática, bem como as minhas concepções sobre o ato de avaliar e a refletir sobre outras possibilidades para a prática avaliativa.

Já é parte de uma tradição escolar avaliar na seguinte perspectiva: se o estudante alcança o mínimo estipulado pela escola, então lhe é permitido prosseguir; caso contrário ele é impedido, e deverá empreender mais esforços para que, na próxima oportunidade, se saia bem e avance em seu percurso escolar. É assim. De praxe. Uma avaliação classificatória e meritocrática que atribui, por assim o ser, a responsabilidade dos resultados ao estudante e que acontece, normalmente, isolada da dinâmica corriqueira do processo de ensino-aprendizagem. Como supor que é uma prática que favorece a aprendizagem, a autonomia e desenvolvimento de habilidades de alunos e alunas? Avaliar não é medir, verificar erros e acertos dos estudantes e lançar uma nota final. Isso é aplicar provas. Quando digo às turmas ‘amanhã tem prova pessoal’ ou ‘faltam duas semanas para a nossa avaliação’ já há um descolamento do processo, a avaliação é pontual, tem dia, hora e tempo de duração. Portanto, uso equivocadamente o

termo ‘avaliação’ pois ela deveria ser compreendida como “uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e não uma etapa isolada”²⁹⁶. Assim, sendo parte, ocorre hoje, ocorreu ontem, ocorrerá amanhã, permanentemente. Nem somente para constatar se os meus objetivos enquanto professora foram alcançados, tampouco atribuir uma nota alheia às trajetórias de aprendizagem de cada um, ou para redefinir as minhas escolhas pedagógicas em sala de aula. Mas como uma nova maneira de vivenciar as práticas docentes e discentes, que ao mesmo tempo em que sinaliza as necessidades de melhoria de ambos, redefine escolhas, trabalha mais com possibilidades do que com determinações, compreende os erros como pontes para novas estratégias, aproxima estudantes e professores pois não é mais compreendida como um instrumento de poder hierárquico, mas poderosa vereda para uma formação humana, dialogada, significativa, processual.

A avaliação é recorrente na narrativa desses jovens, que em distintas maneiras de narrar, apontam limites e consequências de sua prática distorcida. Então, indago: temos abordado suficientemente essa temática nos cursos da formação inicial e continuada, nas conversas informais entre colegas da profissão docente, em seminários, conferências, em espaços formativos voltados à aprendizagem da docência? Até quando? Prossigamos, João.

Então o método é muito importante, não só de avaliação, mas o método como um todo... Paulo Freire, pelo método, ensinou camponeses a ler e escrever em uma semana...né...ele não foi ensinar como escrever epistemologia, ele foi ensinar como escrever enxada, salário, ...sabe...mais valia, ele foi ensinar a escrever outras coisas assim...então, porque por exemplo, eu fico muito...a gente sai, eu saí do ensino médio vendo (...) o ciclo de Krebs inteiro, blá, blá, blá, mas tipo, a gente não sabia, sei lá, o mínimo de primeiros socorros...eu não estou querendo dizer que a educação ela tem que servir pra instrumentalizar, mas ela tem que servir pra vida em todos os aspectos, sabe, então...eu entendo a importância daquele projeto da Matemática Financeira, muito, foi o que foi mais válido pra mim. Mas é porque, por exemplo, a gente sai do colégio tendo aprendido o que são números ‘imaginários’?...pois é, nunca os imaginei.....mas a gente não sabe como é calculado o IPTU...sabe, saímos cidadãos da escola? ou será que esse afã da universidade...acaba tecnicizando mais ainda, sabe...a

²⁹⁶ LIBÂNEO, 2013, p. 222.

história do 7, sete o que? Às vezes eu fico me perguntando isso assim...porque as humanidades sempre me serviram pra passar ali na esquina e ver a placa do starbucks e...como as humanidades me ajudaram a ir comprar a minha cadeira e sacar que tem cadeira diretor, cadeira presidente, cadeira secretária, não tem cadeira diretora, não tem cadeira presidenta, enfim...sempre foi mais claro pra mim como as humanidades ajudam a ler o mundo, e agora que eu estou compreendendo como a Matemática pode me ajudar a ler o mundo...isso é uma coisa muito recente pra mim.

“A escola pode sustentar o desejo, o sonho e a utopia. Deve ser um lugar que ensine a pensar – e pensar é surpreender e transgredir”²⁹⁷. Temos feito isso? Porque a Matemática escolar pouco contribuiu para a sua leitura do mundo? Questiono-me. Reflito sobre suas palavras e indagações, João. *Saímos cidadãos da escola?* Qual será o tipo de cidadania oferecida aos estudantes quando, por exemplo, são apresentados a eles uns tais ‘números tão imaginários quanto complexos’ que em uns desperta fascínio, como em Raul “*Nossa, eu adorava ver no terceiro ano quando a gente aprendeu Números Complexos (...) aí eu ficava ‘gente, que impressionante’*”, e em outros como você, certa indignação, pois sequer sabem calcular o valor um imposto que se cobra de quem possui algum imóvel em área urbana? (E isso só reitera a premissa desse estudo de que embora pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência, pois essa é singular e afeta a cada um de um jeito único²⁹⁸). Ambos os conhecimentos são importantes para a formação cidadã? Arrisco afirmar que ambos podem colaborar sim. Desde que abordados intencionalmente em direção à uma formação crítica, ampla, que agregue o conhecimento histórico, social, cultural e humano às práticas escolares.

Vejamos, por exemplo, a questão dos Números Complexos. Uma possibilidade de ensinar esse conteúdo no Ensino Médio seria de aproximar os estudantes da sua história e respectivos personagens. Humaniza a constituição do conhecimento. Ao afirmarmos, nós professores, que o conjunto dos números complexos ‘surge’ para que possamos resolver equações do tipo $x^2 + 1 = 0$, o estudante pode até achar que a Matemática é mesmo mágica! Distante! E veja que os próprios livros didáticos suprimem o contexto histórico desse tema. Porque insisto em falar da história? Porque só ela pode apontar as necessidades que mobilizaram as pessoas a criar, testar, propor

²⁹⁷ ABRAMOVAY, CASTRO & WAISELFISZ 2015, p. 35.

²⁹⁸ LARROSA (2015).

ideias a determinados problemas. E, se falamos de pessoas, e de suas necessidades, então falo de gente, e posso me interessar mais por isso. Se comunicamos de modo estritamente algébrico e analítico, a Matemática fica mesmo cheia de complexas regras, voltada para si, atraente a poucos, inacessível.

A história narra que os matemáticos italianos Tartaglia e Cardano, em costumeiras disputas acadêmicas à altura do século XVI, colocaram-se a resolver equações de terceiro grau que demandavam a extração da raiz quadrada de números negativos e, assim, através de argumentos geométricos, Cardano saiu vencedor. A questão era que, embora não conseguissem, a princípio obter o valor da raiz de um número negativo, por meios geométricos Cardano verificava que aquela equação apresentava soluções reais e, portanto, poderia obter respostas para problemas reais! A partir de então, a necessidade de compreender, algebricamente, como expressar essas soluções. Ou seja, os números complexos surgem como ferramentas de cálculos algébricos²⁹⁹. E se esse processo, pelo qual Cardano passou diante da resolução de uma equação de terceiro grau, fosse vivenciado com e pelos professores e estudantes, para que acompanhassem os questionamentos, dúvidas e passos que o matemático enfrentou, o ensino desse conteúdo, aparentemente ‘imaginário’, poderia não somente ganhar mais sentido como também aguçar a curiosidade dos alunos acerca dos contextos e necessidades das pessoas que viviam naquela época. Sem contar que este modo de abordar os números complexos é mais propício para que os alunos encarem com menos espanto ou distanciamento a existência da raiz quadrada de um número negativo. É uma perspectiva metodológica de ensino de um conteúdo, esse que a princípio pode ser compreendido como desconectado das práticas humanas, mas que para além de suas aplicações na própria Matemática, química ou engenharia, foi constituído por alguém. A riqueza da história é capaz de comunicar registros de situações bem práticas que revelam “o problema como elemento desencadeador da necessidade dos conceitos matemáticos”³⁰⁰. E, apropriar-se desse conhecimento no viés de sua construção, seria uma maneira de ler o mundo, ou, os mundos? O de Cardano, o nosso?

Outra perspectiva de abordagem de uma Matemática cidadã pode ser vista no projeto de Educação Financeira que João menciona em sua narrativa. À época, eu e mais três colegas professores de Matemática coordenávamos o Projeto de Educação

²⁹⁹ ROSA (1998).

³⁰⁰ MIGUEL (2005), p. 387.

Financeira no CAPCOLUNI, sob a liderança do professor Paulo. O nosso objetivo com o projeto para as três séries do ensino médio era de propiciar aos estudantes um espaço para reflexão e ação crítica sobre a saúde financeira tanto do país quanto às próprias e/ou de suas famílias, com foco na questão da previdência, a partir de palestras com especialistas, leituras de livros, bem como na proposição de atividades e elaboração de relatórios. O tema de trabalho da primeira série era “Controle da Receita e Impulsividade” – abordagem que, inclusive, foi bastante pertinente visto que em sua maioria os estudantes da primeira série tinham acabado de se mudar para uma nova cidade, onde conviveriam em repúblicas e de alguma maneira teriam que lidar com a gestão do próprio dinheiro pela primeira vez. “Cartão de crédito e Cheque especial” foi o tema de estudos para alunos da segunda série e “Aposentadoria” para os da terceira. Esses alunos e alunas pesquisaram, leram, ouviram, questionaram, foram aos mercados, levantaram preços, questionaram os pais, escreveram relatórios e referenciais teóricos, tiveram as devolutivas deles, apresentaram os resultados dos estudos, mudaram alguns simples hábitos como deixar de comer o salgado na cantina para trazer uma fruta de casa, após os cálculos dos gastos, além de ser notoriamente mais saudável. Uma feliz iniciativa do nosso colega professor e que perdura como projeto/disciplina da área, ampliando as possibilidades dos estudantes de adquirirem uma leitura do mundo através da Matemática. Ainda, proporciona espaço para a construção de uma relação dos estudantes com o conhecimento matemático e consigo mesmos, que se vale da relação que possuem com o próprio mundo, trazendo sentido e motivação para a aprendizagem.

A sua pergunta persiste em mim, olhando para a Matemática: *Sáimos da escola cidadãos?* A Matemática não é uma invenção do homem mas dialoga com ideias, com padrões que surgem no mundo por nós habitado e tangencia diretamente a vida humana, como é irrefutável. “Para além das dimensões científica e tecnológica, a Matemática se consolida como fundamental componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano”³⁰¹. Assim sendo, reitero que o ensino dessa disciplina nas escolas não deve ser descolado da vida ou das pessoas ou das histórias que experimentam, de modo que a prática educativa não se limite à leitura

³⁰¹ MIGUEL, 2005, p. 378.

da palavra, dos números, dos textos, mas se amplie às leituras dos contextos e do mundo³⁰².

Por outro lado, isso não nega o fato de que ela é uma ciência que possui suas especificidades e características e que, dentro de uma proposta pedagógica democrática, acessível e mobilizadora, definições, conceitos e encadeamentos lógicos estejam presentes no intuito de construir novos conceitos, validar intuições e dar sentido às técnicas aplicadas³⁰³. É direito do estudante aprender, ampla e significativamente, o que demanda atitudes dinâmicas que direcionem as ações de ensino para o aprofundamento dos significados que os estudantes elaboram quando envolvidos em atividades de aprendizagem. Em contrapartida, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade (feita de paciência, atenção), por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”³⁰⁴, o que significa que os estudantes também têm parte no êxito do processo de aprendizagem, como não poderia deixar de ser. Com isso quero sinalizar que alguns jovens podem escolher se dispor ou se recusar a aprender algo, a depender do que mobilizam dentro de si, de algumas características pessoais e também da comunicação que se estabelece entre o conteúdo ensinado e o que faz sentido para eles. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele ecos”³⁰⁵.

3.3. Entre o *x* e o *y* uma *franca descida*

Tá, vamos pras pessoas: Matemática é essa pessoa que a gente já conversou sobre ela né, bela e inacessível (risos)...o COLUNI é uma pessoa pra mim muito controversa, porque ao mesmo tempo que a gente tinha uma humanização extrema na relação de ensino-aprendizado, sabe aquela coisa de você...que as vezes eu percebia que se um aluno fazia uma pergunta o professor respondia mas levando em consideração AQUELE aluno, a subjetividade DAQUELE aluno, porque conhecia ele enquanto pessoa e ao mesmo tempo, sabe...as vezes ser chamado e falar ‘olha, esse gráfico aqui é você’ no colégio...o gráfico não me representava, o gráfico ERA o João Paulo...e aqui está você (simula o gráfico num papel e faz sonorização) franca descida...por muitos momentos eu estava abaixo da média da sala, sem dúvidas em

³⁰² FREIRE (2012).

³⁰³ CAVALCANTI (2010).

³⁰⁴ LARROSA, 2015, p. 25.

³⁰⁵ CHARLOT, 2001, p. 21.

questão de rendimento eu fui um dos piores alunos do meu ano eu acho...não tenho dúvidas disso... (...) O ocidente é cartesiano né...eu já vivi dentro do colégio entre o x e o y né...eu já vivi assim descendo francamente, e eu descia enquanto eu estava aqui ó... Casemiro de Abreu, Castro Alves, sabe? Como assim, descendo onde, pra quem?

João narra o paradoxo que viveu no colégio onde percebia o reconhecimento dos professores e gestores aos estudantes em suas especificidades e necessidades, talvez como jovens antes de alunos e alunas, ao mesmo tempo em que conta o episódio de sua suposta ‘franca descida’ quando rememora a coordenação da escola explicitando a ele o seu desempenho geral nas disciplinas do colégio, de um modo esquemático, gráfico, decrescente, distanciado, a seu ver, de sua realidade tão humana e jovial. E, em meio a tantos sentimentos e contradições vivenciadas na escola, uma vez que se sentiu comparado a uma gélida expressão gráfica e ali mesmo foi rodeado de tantos afetos, ele recorda:

É...tá....mas aí o COLUNI é essa pessoa controversa...o COLUNI é uma pessoa que me permitiu declamar Vozes d’Africa, o COLUNI é uma pessoa que me permitiu me descobrir completamente, tocar meu maracatu, mas que ao mesmo tempo não aceitava que isso acontecesse, pela...pela má vontade da direção, por uma série de questões também um pouco classistas que consideravam a banda de música ‘música’ e o maracatu barulho, como nós já escutamos, sabe...então eu tenho essa relação de muito amor e muito problemática com essa pessoa que é o COLUNI; e tem essa relação com a Matemática que é essa pessoa bela e inacessível.

Relação de amor e relação problemática com a mesma pessoa: a escola – e aqui escrevo como quem generaliza a instituição. Lugar que proporciona encontros, permite descobertas, ao mesmo tempo limita ações, censura expressões. A escola tende a silenciar práticas que ‘perturbem’ a ordem do cotidiano escolar, esse já institucionalizado e pouco aberto às tantas possibilidades de expressividades dos jovens³⁰⁷. Mais fácil do que acolher e compreender as necessidades dos jovens, é fazê-los caber em moldes preestabelecidos, aos padrões do ser aluno e aluna, nos quais bandas de música são tradicionais e admiradas, em detrimento de maracatus que parecem fazer os telhados tremerem com tanta ‘bateção’ de tambores. O tom aqui é irônico. A escola é do jovem, lugar onde, por direito, ele se forma, aprende, ensina, se relaciona e se expressa. Seja na banda, seja no maracatu, seja na capoeira, seja no ‘voz e

³⁰⁷ MARTINS & CARRANO (2011)

violão’, na dança, no teatro, no coral, no rap, no funk, na sala de aula, nos corredores. Atentemo-nos a eles. “A instituição escolar e seus professores podem abrir campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos e de suas jovens alunas que são simultaneamente criadores e criaturas da diversidade das culturas dos grupos juvenis presentes na sociedade urbana”³⁰⁸. Exatamente isso.

Percebo aqui as distintas e marcantes experiências pelas quais João Paulo passou no COLUNI, sendo a com a Matemática, apenas uma delas e não tão positivas assim. De modo que a leitura que ele realiza desse período de sua vida é transpassada pelas contradições que a ‘pessoa’ do COLUNI apresentava em seus modos de ser e fazer-se escola, no que tange tanto as disciplinas propriamente quanto às abordagens das mesmas, as relações interpessoais, aos sentidos e sem sentidos que emergiam do olhar de João.

E aí as duas (a pessoa do COLUNI e a pessoa da Matemática) se relacionando, pra mim, não sei...é...eu acho que sempre teve esse problema meu, de uma dificuldade que eu já tinha e então que dificultou muito mais pra mim, mas eu acho as vezes...nem de longe eu quero uma educação que instrumentalize sabe...a educação é mesmo para emancipar, apesar de todas as críticas à escola, sabe...enfim...é...mas é porque as vezes eu enxergava que o COLUNI estava muito no afã da universidade, que tem que ver coisas que ninguém vê, e a gente vai estudar tais e tais coisas, sabe...ah porque o currículo básico, isso não nos interessa, um professor falou isso no primeiro ano, ‘isso não nos interessa, são para as outras escolas’...você já tem um descolamento né...é...e aí as vezes eu fico pensando se isso, se essa coisa de um maior número de...mas acho eu acho que é um problema como um todo do nosso sistema, será que esse número exorbitante de tópicos que não se aprofundam e vão passando uns pelos outros, isso associado ao método que as vezes foi usado dentro do colégio (...) porque eu acho que, pra mim, dentro do contexto da Matemática, as experiências ruins se sobrepuseram, completamente às boas, completamente não, mas muito, às boas experiências com as exatas...isso somado à forma como a Matemática foi passada no colégio... eu peguei recuperação, estudei noite e dia toda a disciplina do X ano, eu NÃO sei o que é uma Matemática do X ano do ensino médio. Lembro de algumas coisas, Z³⁰⁹...pra mim é

³⁰⁸ MARTINS & CARRANO, 2011, p. 54.

³⁰⁹ Código para representar um conteúdo matemático.

meio sudoku, na minha mente, porque eu não lembro, sabe? É um lugar inacessível pra mim agora, não quero voltar lá, não queria estar lá naquele momento, e agora não vou voltar...

O ponto destacado por João acerca da abordagem curricular do colégio dialoga com os ares de excelência da escola que, desde a sua criação se caracterizou por um maior aprofundamento e exigência nos conteúdos ministrados. Isso porque à época o intuito do colégio, relembro, era de preparar os jovens para o ingresso na universidade e, para tanto, os níveis de exigência e complexidade eram maiores do que em outras escolas com relação aos conteúdos ensinados e que supostamente os tornariam mais aptos ao ensino superior, sem maiores dificuldades³¹⁰. Até hoje escuto de colegas professores de diferentes departamentos da UFV afirmarem que receber os ex-alunos/alunas do COLUNI nos cursos de graduação é um privilégio, pois eles se destacam entre os demais. E, portanto, valendo-se da seleção de estudantes, aliada às possibilidades de trabalho dos professores e servidores do colégio que se destacam em relação a outros profissionais da educação quanto à estrutura, condições de trabalho, acesso a materiais para estudo, entre outros, a excelência tende a se manter, embora também hajam percalços de toda ordem e que comprometem a qualidade da atuação de todos, como por exemplo, as não-eventuais ausências de professores em determinadas áreas do conhecimento.

Além disso, o jovem ressalta negativamente o balanço de suas experiências com as exatas, aí encaixando-se a Matemática, tanto pelo excesso de conteúdos que eram abordados, em sua visão, como pela maneira como o eram, sinalizando o quanto as escolhas didáticas dos professores interferem na efetivação da aprendizagem dos estudantes. E destaca que se trata de um lugar para o qual não deseja retornar, em suas memórias, possivelmente por não o remeter a boas sensações e ao sentimento de exclusão como já disse em outras partes da sua narrativa, daquele conhecimento considerado inalcançável, inacessível.

3.4. Matemática: “*uma forma muito qualificada de dizer mentira*”

Depois de muitos imbróglis, e da gente se bater muito...da gente se bater não né, ela me bater, muito...eu compreendi que ela é importante...acho que é isso...que ela é importante, que ela é uma arma, enquanto conhecimento (raios)...mas, é isso, e como

³¹⁰ HOLLERBACH (2016).

toda arma eu acho que a gente tem que conhecer, porque Matemática também é uma forma muito qualificada de dizer mentira...porque a gente pode pegar a folha de São Paulo hoje e ter ali uma porcentagem gigantesca dizendo que o nosso PIB cresceu em tantos milhões, mas aí a gente tem que considerar tantos milhões são quantos por cento, relativamente ao que, o PIB se dá em detrimento de que...e aí, é o quê, mas a gente vai olhar taxa de desemprego também ou a gente vai aceitar...sabe ela serve muito a qualquer discurso...porque ela tem (raios)...esse ar de imparcial, número é número, não é? Então, por isso que eu acho que é uma forma muito qualificada de dizer mentira...

Conforme os interesses dominantes acreditamos, juntos, que a educação e não somente a Matemática, é “uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades”³¹¹ que se molda e se move de acordo com as conjunturas e forças dominantes, essas que estimulam avanços técnicos compreendidos e realizados de maneira neutra, como se isso fosse possível. O que fazem é ignorar, pois, contextos e situações de aprendizagem que problematizem e incitem o senso crítico, ao contrário da alienada reprodução de ideias e resultados sem criticidade, elaboração, criatividade, capacidade de se posicionar e de debater. Utilizar-se da Matemática para propagar mentiras é um caminho de fato dotado de credibilidade já que tal ciência é tão imparcial, absoluta e complexa, portanto, quem se atreverá a se contrapor?

Mentiras sobretudo acerca do sucesso ou insucesso dos estudantes que são, gelidamente, traduzidos em notas? Em certa ocasião, em agosto do ano de 2017, tive a oportunidade de conduzir uma Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE)³¹² na UFSCar, a convite da minha orientadora, Cármen. As ACIEPEs consistem em “uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e envolvendo professores, técnicos e alunos da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da sociedade”. A atividade se deu com um grupo de aproximadamente doze professores e professoras que ensinam Matemática na rede pública da cidade de São Carlos e proximidades. Como estávamos conversando sobre a temática da Avaliação da Aprendizagem, eu levei uma prova que supostamente havia sido feita por uma aluna, a Dara. Uma cópia da mesma prova para cada docente. E, todos deveríamos corrigir o

³¹¹ FREIRE, 2015, p. 97.

³¹² SÃO CARLOS, 2012, p. 145.

documento, considerando-se que era de uma mesma estudante, e ao fim socializaríamos os comentários, estratégias e, sobretudo, os resultados. Ao que nos chocamos. As notas variaram absurdamente entre 2 e 9. Uma nota, um registro numérico, como pode por si só significar verdades sobre a vida ou sobre a situação de aprendizagem de alguém? E se soma a isso o fato de que as práticas avaliativas são repletas de subjetividades e imprecisões. No entanto, as práticas avaliativas assim postas, são legitimadas pelo sistema escolar e constituem a égide da cultura escolar dominante que elege algumas poucas disciplinas como mais importantes, de forma velada ou não, e perpetua prática avaliativas descoladas do decurso da aprendizagem. Resulta disso que o estudante se habitua a perceber a aprendizagem a partir de uma nota que, inescrupulosamente, ocupa o lugar do saber, do conhecer, do ser capaz, do conhecimento como construção pessoal, social, cultural, política³¹³.

Quanta mentira com ares de verdade. Que tal sentarmos um pouco com João, debaixo da sua Govinda para respirar um pouco de seu puro ar poético, crítico e afetivo?

3.5. Debaixo da Govinda

— *Ah, sabe o que eu acho? Que foi muito válido! É...Foi tudo muito válido assim. A Adélia Prado fala que (...) a gente tem mania de viver com analgesia, que a gente não pode viver com analgésico, dói e a gente tem que saber onde dói né...e eu aprendi isso, debaixo da 'Govinda' que é a minha árvore, lá de Viçosa, sempre que eu tenho oportunidade de...sempre que eu penso em ir lá eu fico...saudade, queria dar um pulo lá debaixo da Govinda. Foram momentos muito importantes pra mim, vividos lá embaixo...e aí eu li Adélia Prado, que inclusive está ali, lá embaixo, sabe? E pra mim foi válido por isso, porque eu vivi o bom e o ruim sem analgésico no colégio, na minha experiência toda de COLUNI, sabe?*

— Pela sua narrativa dá mesmo para perceber a maneira intensa como viveu esses anos do ensino médio João Paulo...

— *Eu...eu vivi quando vinham esses...quando vinham...quando as coisas me afrontavam pessoalmente, ou politicamente mesmo, eu tinha, minimamente uma coragem pra reagir, sabe?*

— Uhum...

³¹³ FREITAS (2002).

— *Eu saí ligeiramente odiado pela direção da escola, pela questão da sala de estudos, sabe...problema se o aluno pode ou não usar o microfone dentro de uma escola!! pública!! Que diz dialogar, sabe? Então assim, eu vivi muito sem analgesia mesmo, muito. O COLUNI pra mim foi...foi...sei lá...no primeiro ano teve um trabalho da Flavinha que foi o fatídico que eu declamei Vozes D'africa, e eu saí depois que declamei Vozes D'africa com minha garganta ardendo e fui tomar água...e aí quando eu acabei eu fui correndo beber água porque eu queria voltar pra tirar foto, e quando eu fui correndo eu escorreguei, cai debaixo do bebedouro, machuquei, cortei o pé, sangrando...*

— *Nossa!!!*

— *...mas tipo, estava o sangue tão quente assim que voltei pra tirar a foto, todo de sangue, e é isso assim, sabe, estava sangrando e a gente continuava e...descia a reta chorando, continuava descendo...passou, foi válido...as experiências pessoais assim sabe, as pessoas com quem eu me conectei...nossa, as coisas pequenas foram muito válidas assim. A noite, por exemplo, de uma prova terrível (de Matemática), que eu estava desesperado, e Lê e Vera, me viram desesperados, a gente nem conversava muito essa hora, 'a gente vai pra sua casa te ensinar a matéria, você quer?' e aí, tipo, saíram lá de casa 8h da manhã, pra gente fazer prova, passamos a noite inteira estudando juntos assim, pessoas que eu mal conhecia...e Vera hoje, enfim...é....então é isso, foi tudo muito válido e muito controverso.*

— *Sim, e essa contradição que permeia a sua passagem pelo COLUNI, é um dos pontos que se destacam em sua narração porque, a meu ver, ela joga luz no inacabamento das práticas educativas, revelando que as relações que ali acontecem padecem os limites e as necessidades próprias da condição humana de ser e estar no mundo.*

— *Tenho muitos problemas políticos com o COLUNI, mas é que também a gente não pode pegar a instituição e desconsiderar as lutas pessoais que estão acontecendo ali também...a gente não pode desconsiderar uma Leila da vida que estava todo dia na sala da direção levando esporro porque 'ah, não pode sujar o chão do anexo 'e a gente chegava 'Leila, a gente tem uma apresentação aqui que a gente queria...que vai ter que usar tinta e pode cair no chão...' 'deixa cair no chão, suja o chão, a escola tá aí pra gente usar...depois é depois'*

Novamente um discurso ambíguo de João quando se refere ao COLUNI, que ao mesmo tempo em que representou um espaço de socialização e de vínculo afetivo com amigos e amores, declamou vasta poesia, apaixonou-se, também se indispôs com a direção, lutou, chorou, machucou, sangrou, foi um espaço pouco democrático e inclusivo, onde vivenciou conflitos e muitas dúvidas. E essa não é uma maneira particular de João de perceber a escola sempre sob óticas paradoxas, embora o faça de modo singular. “De fato, em distintas pesquisas o espaço escolar é visto pelos jovens de maneira ambígua (...). A escola não é, em muitos casos, um espaço democrático, sedutor, e igualitário, tal como concebido e idealizado. Embora seja esperado que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, de negociação, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando “para fora” outros. Esses “outros”, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar”³¹⁴. E talvez, como esteve em franca descida entre o x e o y, arrisco supor que João se sentiu do lado de fora do prisma muitas e muitas vezes, embora ali tenha se construído, formado, encontrado, encantado, como também muito aprendeu, ensinou e encantou. E viva a contradição das humanas relações escolares! Através delas muito se educa e ensina, um tanto se aprende sobretudo, a partir do embates que delas se originam.

— *Mas a gente tem que entender que o foco...as vezes a gente institucionaliza e fala que o COLUNI isso, o COLUNI aquilo...acho que tem tantos professores que colocam o foco no aluno mas também tem tantos professores que colocam o foco em outras coisas tão outras assim né...não pode desconsiderar essas lutas muito válidas....e por isso que eu tenho paixões tão...sabe...pessoas que eu vou carregar tanto pra minha vida, sabe? Como amigas, como...enfim...foi muito válido. A Matemática também foi muito válida. Um dia eu vou entrar na sala de aula, já estou entrando na sala de aula, e querendo ou não, professor enquanto figura de poder sempre nos ensinam...teve quem me ensinou a como ser, teve quem me ensinou a como não ser, e os ensinamentos estão dados e estão sendo usados, são válidos. Acho que é isso.*

— Os professores ensinam não é João Paulo? A ser, a estar, a olhar, a gesticular, a escrever, a pensar, a refletir, bem ou mal. Sobre a Matemática, a Química, a Filosofia,

³¹⁴ ABRAMOVAY, CASTRO & WAISELFISZ, 2015, p.37.

a Sociologia, a História, a Arte, a Língua Portuguesa. Sobre os modos de ser. De ver. De dizer. De anunciar. De expor. Indispor. Você não escaparia mesmo, das aprendizagens docentes, inclusive no contexto da Matemática, tenho em vista a sua inclinação ao professorado. Portanto, que bom que houve aprendizados ao longo de sua trajetória escolar com os tantos professores e professoras de Matemática e de outras disciplinas que fizeram parte da sua formação, como você refletiu em sua narrativa.

Eu também vivi a sua narrativa sem analgesias. Confrontou-me. Despiu-me. Desconstruiu-me um tanto mais, após Raul e Livia. Saio dela com desejo imensurável de permanecer na docência, tão desafiadora ao ousar se humanizar. Com anseio de aprender mais e mais amplamente uma Matemática situada nas gentes e em suas histórias, suas épocas, suas necessidades, tornando-a quem sabe, mais bela, acessível e necessária. Enlarguecida pela sua sabedoria, sensibilidade, assertividade, poesia. Exausta com as suas demandas e com a exigente temperatura de sua voz. Convicta de que, a nossa composição jamais se esgota nessas linhas, embora nelas esteja uma possibilidade de narração de histórias, minhas e suas e nossas, que ora entrelaçadas ora não, traduziram experiências para lá de enriquecedoras. Essas que em suas singularidades propiciaram um fértil espaço para reflexão atenciosa e ativa bem como para a ampliação dos olhares, das ideias e da construção de novos conhecimentos sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação da Matemática. Para você João Paulo, desejo que o próximo subtítulo venha encorajado, com a leveza da brisa da Govinda, com a intensidade que propõe Adélia e com a permanência de seu inacabamento.

E, caminha, porque também desconfio: *Sobre o caminho, só sei que é grande*. Também eu seguirei, em busca de um melhor acabamento para a professora de Matemática e pesquisadora narrativa que fui, sou e venho sendo, diariamente transformada pelos caminhos que a Educação me proporciona, sobretudo a partir dos olhares minuciosos e das vozes enérgicas dos que foram meus alunos e alunas que, através de três jovens, ocuparam não somente os primeiros lugares das minhas memórias docentes como as linhas dessa tese e as motivações para a sua composição.

Despeço-me dessa parte reservada às narrativas do Raul, da Livia e do João Paulo, com um breve excerto do romance “Grande Sertão Veredas” que, irretocavelmente, dialoga com uma das maiores aprendizagens que essa pesquisa, narrada por experiências, me trouxe: a certeza do meu inacabamento como professora e pesquisadora. Simultaneamente, sou o que fui, o que tenho sido e me tornado. E, a cada

instante em que me permito ser afetada pelas vozes desses jovens, antevejo um porvir de uma permanente (des)reconstrução.

O senhor... mire, veja:
o mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas -
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam, verdade maior.
É o que a vida me ensinou.
Isso que me alegra montão³¹⁵.

³¹⁵ ROSA, 2006, p. 23

3ª PARTE

Por entre vozes entrecruzadas

“Suponhamos que eu passei só.
Diremos que desse passeio eu não possa guardar
senão lembranças individuais que não sejam senão minhas?
Não obstante, passei só somente na aparência”³¹⁶

³¹⁶ HALBWACHS, 2006, p. 26

(...) ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria³¹⁷.

1. Uma só estrada, distintas pegadas e alguns mais encontros

Após tantas histórias contadas, ouvidas e sentidas, por mim, por eles, por ela, por você (?), por todos nós, o inevitável e contundente envolvimento que todas elas me ofereceram, revelou-se pelas linhas que compusemos. Mergulhada, dos pés até o último fio de cabelo da cabeça, eu ora vivi, ora sobrevivi à essa narrativa. Ouvi, ouvi de novo, e mais uma vez. Conteí, conteí mais, refleti, exaustivamente, lancei olhares a mim mesma, professora, professora de Matemática, pesquisadora. Fui contada, também, por mim mesma, por Raul, Lívia e João. Ora a professora de Matemática, ora simplesmente Teca; ora palavras afáveis, ora pouco. Mas estive pelas histórias. E quando não era eu, ali também me enxerguei, para além dos olhos desses jovens.

Misturamo-nos, encontramos, estranhamo-nos, emocionamo-nos por inúmeras vezes nas entrelinhas de alguns causos. E às vezes, mais parecia que éramos os quatro a recordar àquela e outra história. Porém, era apenas a narrativa de um de nós. A memória, ou melhor, as memórias, nos presentearam, acredito, com um enredo crítico, poético, sensível e substancialmente enlarguecedor, como lupas capazes de ampliar olhares e perspectivas sobretudo acerca da Educação Matemática vivenciada por alguns jovens, ex-alunos do COLUNI. Memórias essas que, para além da Matemática em si, passearam por cenários onde a família, os afetos, os sonhos, os projetos pessoais, as necessidades formativas, bem como as humanas, protagonizaram histórias e alertaram que os jovens que, muito antes de serem alunos e alunas, existem no e com o mundo, são gente!

A composição dessa narrativa, portanto, a partir de mim e das histórias narradas por Raul, Lívia e João, contando também com a parceria de vários autores da área da Educação, poetas, músicos e leitores, e também de pessoas que compõe o meu e o cotidiano dos três jovens, dota-se de uma riqueza que ultrapassa a esfera acadêmico-profissional quando tangencia as dimensões afetiva, cultural, social, política e enfim, as dimensões da vida humana.

É bem verdade que esse processo de retornar a si mesmo e recriar experiências, é um recurso inesgotável de aprendizagens e conhecimentos que aprofunda e atribui

³¹⁷ LARROSA 2015, p. 32.

sentidos à própria experiência³¹⁸, à própria formação, como eu própria estou a vivenciar. E que sentidos!!! Faço, deste modo, como que um pouso, do alto, mas nem tão distante, para uma visão mais panorâmica da trilha por nós percorrida. É uma tentativa de um apanhado de nossa trajetória até aqui, como se eu estivesse em uma sala de aula a contar aos meus alunos e alunas um pouco sobre a construção e sobre os novos olhares que essa tese narrativa me proporciona – e a todos nós. E assim, farei. Pode ser uma boa iniciativa para o meu retorno ao colégio, ao fim desse tempo de doutoramento: um compartilhar desses quatro anos afastada do COLUNI, porém, apenas em tese – pois nunca o experimentei tão intensamente.

Como poderá ler ao virar a página, será um ensaio, ou uma narrativa de uma imaginária aula, na qual eu, professora de Matemática, conto aos meus novos alunos e alunas um pouco do percurso do doutorado e dos caminhos percorridos durante a composição desse texto. Apresentarei a eles o Raul, a Livia e o João Paulo, junto a uma síntese das histórias que eles protagonizaram e os impactos dessas em mim.

Sigo pelo corredor, rumo à sala de aula, fitando alguns olhares curiosos que também me fitam e, enfim, entro na sala em pleno fevereiro, quente que só!!! Foi dada a largada, estou de volta!

³¹⁸ GALVÃO (2005).

2. De volta ao COLUNI – um ensaio da primeira aula.

— Olá meninas e meninos da primeira série! Boa tarde! Tudo bem com vocês? Eu sou a Maria Tereza, mas podem me chamar de Teca. E juntos iremos ensinar e aprender mais sobre Matemática! Temos bastante conteúdo, é verdade, para abordar, pensar, questionar, apreender, aprender e, o meu desejo é que sejamos parceiros e parceiras nessa caminhada até o final do ano. Contem comigo durante esse percurso! Ajudem-me a ser a professora que vocês necessitarem. E cresçamos, juntos, na construção desse conhecimento, que é belo, interessante, importante e desafiador. Pode ser assim? Mas, antes, bem antes de iniciarmos ‘matematicamente’ a nossa prosa, gostaria de saber um pouco sobre cada um e cada uma que aí está a me olhar. Quem são vocês? Como se sentem nesse momento em que iniciam no COLUNI? O que esperam do colégio? Como gostariam de vivenciá-lo? Afinal de contas, o que te trouxe até aqui? Como é a sua relação com as disciplinas escolares? O que gostam de fazer? Cantar, dançar, ler, jogar, correr, tocar algum instrumento, estudar, comer, etc? E sabem como podem me contar um pouquinho sobre vocês? Compondo, individualmente, uma narrativa escrita! Como quiserem! Com a extensão que quiserem! E se quiserem. Saibam, que para mim, enquanto professora, fará muita diferença que o nosso contato seja antes de tudo, bem humano e acolhedor. Então, já tem uma atividade para a próxima aula: entregar a narrativa, combinado?

Bom, pode ser que a princípio os estudantes estranhem, assim como contei lá no início desse texto, a proposição de uma narrativa escrita vinda de uma professora de Matemática, e quem sabe poderei até ouvir novamente ‘*mas, você é professora de quem mesmo?*’? Importa-me mesmo é que eu possa, lê-los, na medida de minhas condições humanas, sem perder de vista as suas, e oferecer a eles o contato com uma Matemática acessível a todos e todas. Prosseguirei em minha ‘aula’.

— Bom, muitos serão os conteúdos que veremos ao longo do ano, a começar pelos Conjuntos Numéricos, passando pelas Relações, em seguida muitas, muitas Funções, e Trigonometria para selar. Ah, e sem contar a Educação Financeira que também fará parte das nossas aprendizagens para este ano. Temos muito a conversar sobre o nosso cronograma de atividades, porém não faremos isso na aula de hoje. Hoje eu gostaria de contar para vocês uma história que foi composta por quatro pessoas: Raul, Lívia, João Paulo e uma professora. O pano de fundo é a Matemática, mas vai muito além dela. Vou começar por Raul.

Respiro fundo, e começo a contação.

— Raul, é um jovem que persegue na vida a incessante busca por experiências, e ele conta algumas histórias de um jeito tão fluido, crítico e ao mesmo tempo afetuoso, que quando o ouvi e li, senti-me presenteada com os significativos enredos no tocante ao seu processo humano e educativo, especialmente com a Matemática. Para além de si, o jovem que em tenra idade já se decidia pela profissão docente (inspirado por um professor do seu ensino fundamental, a quem se refere com enorme respeito e carinho), compartilhou a sua percepção sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação dessa disciplina, numa perspectiva ampla e empoderada, de quem no auge de sua formação para professor, anseia pela oferta de uma educação pública de qualidade e democrática. Sim, o seu sonho é ser um engajado e comprometido professor de Matemática da escola pública, e está prestes a concluir o curso de Licenciatura em Matemática aqui mesmo na UFV. Talvez, seja um bom momento para compartilhar algo que poderá aproximar o Raul de vocês: ele foi estudante dessa escola, do triênio 2012-2014. O jovem, cujo incentivo aos estudos nunca lhe faltou, e que durante a trajetória escolar tinha uma ótima relação com a Matemática, e com ela se divertia e se desafiava, ao mesmo tempo revelou alguns indícios de desagrado com a educação matemática por ele assistida e vivenciada, no que se refere ao ensino mecânico e engessado, aos usos e abusos do instrumento avaliativo ‘prova’ pelo (a) professor (a), à posição de destaque atribuída à disciplina como se só a Matemática importasse na vida escolar e aos que possuíam mais afinidade com a mesma, embora nunca tivesse apresentado baixo desempenho em provas ou dificuldades de aprendizagem. No entanto, percebia que a Matemática (e não somente as provas de Matemática) era um pivô de angústia e ansiedade para muitos alunos. Para ele a Matemática não é um amontoado de contas, mas uma linguagem, um jeito de se comunicar, e ainda criticou o modelo ‘teoria-prática’ de ensinar, pois o mesmo pressupõe, em sua visão, que a teoria é mais familiar para o estudantes do que a prática. Será que ele tem razão? O que vocês acham?

Será que apenas uma aula seria necessária para tantas problematizações que Raul, Livia e João Paulo trouxeram? Após as intervenções que eu acredito que seriam feitas pelos estudantes, eu prosseguiria.

— Vamos voltar com o Raul. O jovem sinalizou reprovação ao modo como percebia que algumas práticas avaliativas aconteciam. Segundo ele, as provas objetivas são instrumentos questionáveis de avaliação, porque desconsidera o processo de

construção e elaboração do pensamento matemático, pelos alunos e alunas, e assim, por um simples erro ao fim do raciocínio toda a questão é perdida, ao passo que um ‘chute’ bem dado, desprovido de um encadeamento de ideias matemáticas pensado e elaborado, resulta em um falso ‘acerto’. E ainda nesse aspecto avaliativo, rememora momentos em que toda a turma foi avaliada em atividades coletivas que favoreciam a linha de pensamento e a construção, em parceria, de estratégias e ideias matemáticas. Sobre essas duas possibilidades, ou sobre uma possível terceira, alguém gostaria de levantar alguma questão?

Por ser a avaliação o grande mote nas escolas, acredito que os estudantes se posicionarão e debaterão esse ponto de maneira ativa e com propriedade, pois vivenciam há anos essa prática! Gostaria tanto de os escutar...

— Muito bem pessoal, muito interessantes as visões que foram levantadas. E Raul ainda nos traz mais questões com as quais vocês podem se identificar. A partir de sua voz, pudemos ainda compreender quão importantes são as atividades que transgridem os limites do ensino tradicional e possuem um potencial formativo sem precedentes, como as que ele revela ter vivenciado: fundar um cursinho popular o COLUNI, fazer teatro, acessar diversas áreas do conhecimento. Destaca o forte impacto que o COLUNI possui nas dimensões social, política, cultural e com veemência, no âmbito das relações interpessoais e afetivas, representando assim uma experiência singular em sua trajetória. Aqui, ele conta que podia se permitir emitir suas opiniões, deixar o cabelo crescer, usar as roupas que ele curtia, na certeza de que independentemente disso, ele seria aceito. E realmente se sentiu integrado e fez muitas amizades, e isso foi muito importante para o adolescente que, à época do ensino fundamental não tinha muitos amigos! Inclusive, nesse tempo, Raul pontua que a Matemática era um instrumento de inserção dele nos grupinhos de colegas, pois como ele tinha facilidade na disciplina e admirava a sua forma e beleza, gostaria que os seus colegas de sala também tivessem a mesma relação com a Matemática, e assim, se dispunha a ajuda-los. A Matemática, foi para Raul, o modo de se sentir mais aceito e acolhido pelos colegas, antes do COLUNI. E, portanto, quando entrou no colégio, pelas relações afetivas que construiu e pelo autoconhecimento que revela ter experienciado, expandiu-se exponencialmente nas amizades e parcerias. Entretanto, no quesito do estudo propriamente dito o COLUNI representou uma extensão do que ele já estava habituado a fazer, e não causou, deste modo, grandes impactos. Com tudo o que pôde

vivenciar aqui e com toda a sua bagagem e trajetória de vida, o seu referencial de escola tornou-se novo, ampliou-se. Notadamente vinculado à família, aos pais, aos irmãos e à irmã, Raul, jamais poderia falar dele sem os citar. A família, da qual se manteve distante inclusive no período em que estudou aqui, era ainda assim, a sua referência para se manter focado em seus objetivos, aberto às boas experiências que viveu e forte para superar as adversidades próprias do caminho. E vocês, quantos são de outra cidade? Gostariam de compartilhar algum sentimento com relação à isso?

Acredito que sim. Estão chegando. Muitos vieram de outras cidades e nunca se separaram dos pais. Eu, nessa idade, 14 ou 15 anos, estava amparadíssima na casa dos meus pais, fazendo ensino médio em uma escola particular em Sete Lagoas, sem jamais supor sair de casa com tão pouca idade. Alguns ali, certamente são viçosenses e vivenciaram algo como eu relatei. A maioria, fatalmente, não. Por isso, sim, eles vão falar. Seja da liberdade que os fascina, a princípio, seja da saudade que logo de cara já impacta a muitos.

— Um pouco da história que Raul compartilha e compõe é o que tentei contar e fazê-los participar. Podem dar os sentidos que lhes forem pertinentes, apropriando-se e reinventando-o a partir de vocês mesmos. Raul foi um ex-aluno do COLUNI que, apaixonado pela Matemática desde o ensino fundamental, narrou uma história e trajetória de vida e vida escolar ancorada no gosto pelo estudo e no sucesso. Ao mesmo tempo, questionador e inquieto, o futuro professor de Matemática deseja fazer a diferença na escola pública, como professor que ensina a todos uma Matemática acessível e interessante, e que luta pelas legítimas causas sociais e políticas da Educação pública em nosso país.

Ufa, será que eles estão gostando do que ouvem, se identificam, são tocados, gostariam que eu continuasse ou parasse por ali mesmo? Bem, acho que devo continuar. Agora vou falar um pouco sobre Lívia.

— Pessoal, antes de começar a contar sobre a Lívia, vamos ‘amarrar’ aqui alguns aspectos trazidos por Raul? Alguém poderia começar?

Em minha aula imaginária, eles participativos que só, vão apontando o que registraram do jovem Raul, o que quem sabe, os tocou, especialmente.

— Isso, mesmo, ele tem *paixão pela Matemática e será professor* dessa disciplina. *Criticou a prova como instrumento avaliativo e...?* Isso! Disse que *ela gera angústia e ansiedade*. Muito bom pessoal, e o quê mais Raul trouxe? (...) Exatamente! A

posição de destaque da Matemática como se fosse a única disciplina importante, a crítica sobre o ensino mecânico da Matemática, novas estratégias avaliativas são bem recebidas, a importância de atividades dentro da escola que transgridam os limites do tradicional. Algo mais? (...) Isso, o forte impacto do COLUNI nas relações interpessoais, o vínculo familiar, sim, uma nova visão de escola que o proporcionou autoconhecimento, acesso a vários conhecimentos. É verdade, a família sempre o incentivou a estudar, era um hábito. Boa! A Matemática como um instrumento de inserção social, o desejo de que os colegas se interessassem e aprendessem a Matemática, com admiração como ele, uma Matemática para todos. Mais alguém? (...) Muito bem pessoal, gostei de ver! Acho que para fechar, podemos recordar que Raul está sempre em busca de novas experiências, e por isso, talvez, ele seja tão intenso e inteiro em sua narrativa. Ufa! Agora, vamos à Lívia.

E mais uma tomada de fôlego para começar!

— Lívia, com maestria, humaniza as relações interpessoais no decurso de sua narração, destacando a importância da figura docente nos processos de aprendizagem e na quebra de alguns mitos relacionados à Matemática. Ela, uma jovem apaixonada pelo ambiente escolar e que, tal qual Raul deseja ingressar a carreira docente, era acostumada a uma rotina de estudos desde os anos iniciais da escolarização. Com a Matemática em particular, possuía uma boa relação, e alcançava bom desempenho, até a chegada ao COLUNI, quando encontrou algumas dificuldades relacionadas à disciplina. Embora queira ser professora, como o Raul deseja, a Lívia não cursa licenciatura, mas se gradua em Direito, pela UFMG, e ela conta que não sabe ao certo se quer advogar ou mesmo prestar algum concurso na área, mas que certamente gostaria de ser uma professora universitária, inspirada, também, pelos bons professores e boas professoras que teve ao longo da trajetória escolar. Você levantou a mão, quer falar algo?

Aqui, quem sabe, alguém que também anseia o curso de Direito, pode intervir com dúvidas ou comentários acerca das possibilidades da carreira, ao se identificar com as escolhas feitas pela jovem Lívia.

— Continuando, vamos à chegada da Lívia ao COLUNI. Diferentemente de Raul, a Lívia sofreu uma espécie de ‘choque’ que segundo ela refletiu em suas notas bem como nas relações de amizade. Isso porque, em sua antiga escola, ela era completamente inserida e enturmada, líder de turma e havia construído amizades muito especiais. No COLUNI as pessoas eram mais diferentes dela, tanto pelo

desconhecimento uns dos outros quanto pelas maneiras de ser e estar no mundo, e toda a diversidade que a ela se apresentava, junto às dificuldades de se manter com um bom desempenho, como na antiga escola, pesaram um pouquinho. A partir de resultados não tão bons como os que ela estava acostumada, a jovem conta que teve que reinventar o seu jeito de estudar Matemática, até entrar no ritmo da nova escola. E, tão logo, ela narra que se abriu aos novos colegas e estabeleceu belas relações de amizade e que essa foi uma das lições mais marcantes que o COLUNI a proporcionou: aprender vendo o outro, que é diferente de mim, e que me ensina muito. Tudo isso, favoreceu para que a então adolescente transformasse também, semelhante à Raul, a sua visão acerca do que é uma escola, de um jeito que ela afirma que não conseguiria se pensar sem o COLUNI. Forte isso, não? Gostariam de falar algo?

As questões trazidas pela Lívia, acerca das amizades que ficaram para trás, das experiências com as novidades trazidas pelo COLUNI, das dificuldades com o novo ritmo, acredito que poderão ressoar de modo significativo para alguns estudantes que já chegam repletos de ansiedades e expectativas. E sigo a história.

— Nesse bojo, Lívia relata que a vivência universitária ela só teve a partir do COLUNI, tanto pela grandeza e beleza da UFV quanto pelo acesso irrestrito ao conhecimento a partir de sua estrutura e corpo docente. Ainda, pontua que enquanto graduanda de Direito, em Belo Horizonte, ela não vivencia essa atmosfera, porque a faculdade de Direito se situa em um prédio onde só tem o curso de Direito, biblioteca específica do Direito, e ela sente falta da dinâmica universitária com vários cursos, pessoas diferentes, biblioteca ampla e diversa. E, outro ponto que fez a sua percepção de escola se modificar, é que ela passou a compreender que o conhecimento não pertencia, como se fosse uma propriedade, aos docentes, mas que também os estudantes teriam autonomia para acessá-lo, pesquisá-lo, questioná-lo, sem esperar pelas ordens e desordens dos professores e professoras, mas atenta às suas dicas e sugestões de leituras, autores, temas. Nesse clima, Lívia contou que tudo o que ela gostava ela aprendeu a aprofundar, a extrapolar, crescer em autonomia e escolhas. São muitos pontos até aqui, não é verdade? Mais alguém gostaria de perguntar algo, intervir?

Até aqui a Lívia comunica tanto aos estudantes, acredito, que não tenho dúvidas da necessidade de um espaço para que se expressem. Estarei ali, a ouvir a cada um.

— Nos entremeios de sua trajetória, ela destaca a importância de um (a) professor (a) que perceba as diferenças de cada turma e que se importe com a

aprendizagem de cada aluno e aluna, que tenha prazer em ensinar seja para quem tem mais facilidade, para quem se esforça muito (como ela, segundo a sua narrativa), ou para quem apresenta muitas dificuldades, de modo que ela percebia se cada um estava sendo visto, sem distinções; uma aprendizagem Matemática para todos e todas. Raul também narrou esse anseio, não é mesmo? Ela também valoriza a acolhida da equipe escolar (orientador, coordenador pedagógico e professores) que em sintonia assistem os estudantes o que, em sua visão, favorece e mobiliza a aprendizagem, não somente da Matemática. Ressalta também, atividades extraclasse e lúdicas como a paródia e a gincana como elementos que podem incidir diretamente na relação professor-aluno e proporcionar uma aproximação positiva – uma quebra de gelo – e uma maior abertura para a aprendizagem da ‘densa’ Matemática. A jovem, mais uma vez semelhante à Raul, tece críticas ao protagonismo do instrumento avaliativo ‘prova’ no colégio, ao mesmo tempo em que revela experiências negativas que pôde vivenciar no contexto avaliativo, de modo que as palavras ‘desespero’, ‘pressão’, ‘dor’ são fortemente marcadas e sua narrativa. Problematisa o sucesso e o insucesso atrelado à disciplina, afinal de contas, quem define o que é ter sucesso ou insucesso? Aponta, novamente como o jovem Raul, para a supervalorização da Matemática, tanto por professores quanto pelos alunos, ao pontuar que às vezes parecia que as pessoas queriam dominar o mundo das outras com a Matemática. Ainda, sublinha a competitividade discente tão presente no COLUNI balizada pelo exacerbado quantitativo de exercícios de Matemática que conseguem fazer, em detrimento de outras demandas escolares a que todos deveriam se dedicar. E, infelizmente, em certo momento de sua trajetória, a Lívia começou a se sentir mal por causa da Matemática, a se cobrar demasiadamente quando já estava fazendo tudo o que podia com relação à Matemática. Por fim, revela uma imensa saudade dos tempos da escola, quando se dedicava a estudar Matemática, e de modo especial, a importância do COLUNI em sua formação humana e acadêmica. Vamos conversar um pouco sobre esses tantos aspectos que Lívia compartilha?

Dessa vez, pressinto, que sou eu quem gostaria de que os alunos e alunas falassem, pois esses pontos trazidos por Lívia me parecem muito recorrentes e, por vezes, silenciados pelos alunos e alunas. A importância da atenção docente, a pressão das provas, o predomínio da Matemática, a competitividade entre eles, a importância de outras atividades para quebrar a tensão, enfim, são questões muito importantes e que me convidam a rever a também a minha visão de escola e de ensino da Matemática.

— Muito bom pessoal, agradeço as falas de vocês. E vamos de Livia porque ela ainda tem muito a dizer. A jovem fez críticas como também elogios à postura docente diante dos estudantes. Afirma que sempre teve bons professores de Matemática, e que especialmente no COLUNI a maneira da área trabalhar era muito coerente e coesa, de modo que o ensino nunca foi dado com descuido. Por outro lado, censurou algumas atitudes de professores e professoras quanto ao trato com os estudantes, alertando que antes de serem alunos e alunas são seres humanos que necessitam ser tratados com respeito. E ainda, pondera que não dá pra prosseguir no ensino e na aprendizagem de disciplinas tão densas, como a Matemática, sem se considerar que todos ali, docentes e discentes, são pessoas, com suas dificuldades, problemas, erros e acertos, e que esse processo juntos, tem que ser uma troca, o mais leve possível. Com o passar dos anos no COLUNI, chegada a terceira série, Livia já havia superado as tantas dificuldades por que passou, e dotada de autonomia e autoconfiança, ela escolheu não mais sofrer por causa de prova ou algo dessa natureza. Ela dizia ‘tudo bem não ser a melhor’, e por vezes ela não admitia de forma alguma não ser a melhor. Aí, sem essa pressão, ela concluiu tranquilamente a última etapa ao mesmo tempo em que se sentia preparada para a prova do ENEM. Autonomia é uma palavra forte para a Livia. E então, ela ingressou no aspirado curso de Direito, e lá está, também prestes a concluir, e deseja por permanecer na universidade no Mestrado, em seguida Doutorado, para alcançar o sonho de ser professora. Isso é um pouco o que a jovem Livia contou, com sensibilidade e franqueza, jovem que sob o exemplo e influência da família e especialmente da avó, não tem medo de trabalho algum. E então, o que acharam da Livia?

Quem sabe alguém também se identificou com a jovem? Alguém que também sonha com o Direito, ou que já sofreu com provas de Matemática, ou que já sofreu com a competitividade entre os estudantes, ou que também admira a avó, um tio, a mãe? Deixarei que comentem, e depois faremos uma suma sobre as histórias da Livia.

— Agora, vamos recapitular a narrativa da Livia? Quem gostaria de começar? *Apaixonada pela escola, cursa Direito, quer ser professora...muito habituada à rotina de estudos desde a época do ensino fundamental, isso mesmo. Esforçada para aprender Matemática, tinha uma boa relação com a disciplina...ah sim, mas... teve que reinventar o seu jeito de estudar, e porquê? Exatamente, no COLUNI ela sofreu uma espécie de choque, e tudo mudou, até mesmo...a sua visão de escola se transformou. Mais algo tocou vocês? (...) Verdade! A Livia passou a ter mais autonomia para estudar,*

pesquisar, e ir além do conteúdo dado. Criticou a prova como sendo quase que o único instrumento avaliativo, e também...desespero, pressão e dor são marcas de sua narrativa sobre provas. A supervalorização da Matemática por estudantes e professores, isso, e...a competitividade entre os alunos e alunas. Reconheceu que teve bons professores, censurou práticas pouco afáveis, elogiou práticas coerentes e coesas, isso, isso mesmo, destacou a importância da figura docente para a aprendizagem...algo a mais? Bem lembrado! Expressou o desejo de uma aprendizagem Matemática para todos, sem distinções! Isso...e também destacou a importância de atividades extraclasse que poderiam favorecer a relação entre professores e alunos, e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais leve...Outros pontos fortemente sinalizados são a importância da dimensão humana do processo educativo e o questionamento sobre o que é ter ou não ter sucesso em Matemática. Algo mais? Isso mesmo, ela não se pensa sem o COLUNI, sente saudades daquela época. Valorizou a acolhida da coordenação e orientação, como um amparo que incide diretamente sobre a mobilização aos estudos. E para finalizar, a Livia narra algo muito especial e que me marcou especialmente assim que a ouvi. Alguém arrisca? O seu maior ensinamento no COLUNI foi que ela aprendeu vendo o outro, que era diferente dela. Sim, exatamente isso. Percebam como são grandes esses jovens, Raul e Livia, em suas histórias escolares, familiares, e como compartilham tamanhos ensinamentos a quem ousar se abrir e se permitir ser tocado de alguma forma ou até mesmo se confundir com algum deles, em algum momento. O próximo a nos inquietar, provocar e também a se encontrar conosco, é João Paulo que, veja bem: também quer ser professor! Devem estar achando que eu quero os convencer a serem professores e professoras? Não, não se trata disso, claro que não. Mas, trata-se de mostrar a perspectiva de três jovens, que vivenciaram contextos semelhantes, porém sob perspectivas diferentes, com trajetórias próprias e singulares, que se encontram em algum momento de suas trajetórias de vida, mas que permanecem suas trilhas com originalidade, vigor, sonhos, a superar desafios e a conquistar espaços.

Agora, conheceremos um pouco sobre o João Paulo...o João! E, certamente já se foram três aulas de contação de história. Talvez eu deva reservar todo um período do dia, em uma sala maior que comporte todas as turmas da primeira série, e tornar essa aula um evento onde compartilhamos as histórias de todos: Raul, Livia, João, Teca, Larissa, Ana, Eduardo, Caio, Vinicius, Paloma, Isabella, etc. Pois bem, mais um respirar profundo, e dá-lhe João.

— João Paulo! Esse é o pseudônimo do terceiro personagem que narra suas próprias histórias. E, como já devem imaginar, ele também estudou no COLUNI, contemporâneo à Raul e à Lívia. Atualmente cursa Ciências Sociais pela USP, em sampa e será, também, professor. Ao ouvir a sua voz, embalada por muita poesia, afeto e criticidade, escuto também a ternura de um jovem cujos vínculos familiares são intensos e importantes, como também percebemos com os primeiros jovens que ouvimos, não é verdade? Pois com o João não foi diferente quanto ao incentivo e apoio aos estudos, desde criança, por parte dos pais e inclusive por parte da irmã que, mais velha, já estudava no COLUNI e insistiu veementemente para que o irmão também tentasse a vaga no colégio. Na segunda tentativa ele alcançou o objetivo de entrar no COLUNI, e a partir de então, tornou-se uma pessoa que não mais catava tanajuras! Sim, e explico! Na infância e pré-adolescência, em sua cidade natal, a pequena Ipanema, quando choviam tanajuras das árvores, todos largavam o que estivessem fazendo para o grande evento de catar tanajuras, de maneira que isso era um marco de uma vivência genuinamente interiorana e feliz. Assim que iniciou no COLUNI, bem ali no aquário da biblioteca central, local que será, provavelmente, bastante frequentado por vocês, enquanto estudava Matemática, ele olhou para fora e viu chover tanajuras e permaneceu intacto: como poderia sair da sua mesa de estudos e começar a catar tanajuras? Naquele momento, João chegou à seguinte conclusão: ele era convidado a crescer, a amadurecer enquanto adolescente que, em sua nova realidade de vida e vida escolar, teria novas demandas, responsabilidades e experiências. Simbolicamente, passou a pertencer ao grupo de pessoas que não catavam tanajuras. Ainda em seu início no COLUNI, o então adolescente tinha medo do escuro, e lidou com esse medo por um tempo. E vocês, o que esperam da vivência no COLUNI? Gostariam de comentar algo diante dessa mensagem inerentemente humana que João nos passa? Alguém aqui também é catador/catadora de tanajuras? O que seriam as suas tanajuras? Convido-os à essa reflexão.

Refletir acerca dos desafios que poderão acompanhar a trajetória de cada um nessa nova fase que vivenciam suponho que é um movimento fundamental para jovens adolescentes que, em sua maioria, virão de outras cidades e terão demandas de ordem afetiva pela lacuna com o vínculo familiar e pelas obrigações que se colocarão a cada um. João colabora e muito para esse momento de reflexão. Prossigo.

— Vamos à relação entre João e a Matemática. Em seu ensino fundamental o garoto percebia a Matemática sem grandes admirações, e por vezes com um certo

descontentamento pela maneira, segundo ele, mecânica, como se dava o seu ensino, o que o deixava irritado. Chegando ao COLUNI, no início da primeira série, diante de uma professora que começava a ensinar sobre ‘Conjuntos’ ele conta que se perguntou algo do tipo: ‘o quê que eu estou fazendo aqui vendo essa aulinha sobre conjuntos? Poderia estar em casa dormindo, ou fazendo qualquer outra coisa’, julgando ser um conteúdo dispensável e banal. Assim, após a primeira prova, ele sofreu um baque pelo mau desempenho obtido, e passou a perceber com menos ‘arrogância’, segundo ele, a aprendizagem dos conteúdos. Foram muitos os embates de ordem pessoal que ele enfrentou, inclusive com sérios problemas na república onde morou, de modo que isso influenciou para que a sua relação com a Matemática, que já não era tão amigável, tornasse-se mera obrigação, e desagradável em muitos momentos do seu ensino médio. E por falar em prova, de Matemática em específico, João também criticou esse instrumento avaliativo, que além de gerar instabilidade, tensão e nervosismo, era uma espécie de disparo para a chegada de uma nota vermelha. E levantou o questionamento acerca da validade desse instrumento avaliativo, que, em seu caso, não era eficiente. A prática avaliativa também esteve presente em sua narrativa, e ele recordou que sofria certa pressão psicológica para a realização das provas, o que prejudicava sua autoconfiança e desempenho. Sim, comente, por favor.

Aqui, suponho ser interrompida pelos estudantes para comentários, relatos, questionamentos sobre a avaliação em Matemática, que foi abordada por João Paulo de um modo um tanto mais explícito quanto às dificuldades e limites, bem como quanto à visão que possuem acerca da Matemática e da relevância da sua aprendizagem.

— Boas questões, turma! É importante que juntos reflitamos esses pontos sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação da Matemática. Escutemos mais sobre o João Paulo, vamos lá. O COLUNI o encantou pelas possibilidades oferecidas em atividades extraclasse, como a Mini-Onu, o Parlamento Jovem, dentre outros, ao mesmo tempo em que, em certa altura do curso, viu-se ‘sugado’ pelas disciplinas das ciências exatas, supervalorizadas e, assim, não pode aproveitar o quanto gostaria. Controverso! Para ele o COLUNI foi como uma pessoa controversa pois, ao mesmo tempo em que era um espaço onde o jovem ampliou o seu olhar acerca do conhecimento e se identificou fortemente, através de pesquisas e seminários, com a sua paixão, a Antropologia que o levou à São Paulo, foi também um lugar um tanto austero, por vezes pouco acolhedor de suas necessidades afetivas e humanas. Faz um relato de uma vez em

que percebeu que a sua vida escolar foi reduzida a um gráfico em ‘franca descida’, e para ele isso desumanizou o seu processo educativo na escola. Por outro lado, no COLUNI, ele conta que se descobriu completamente quanto às suas aptidões, posicionamentos políticos e culturais, afetivamente e nas relações interpessoais. Vivenciou o apoio de amigos e amigas em sua aprendizagem da Matemática, enxergava os esforços de professores e professoras para exercerem uma docência ativa e significativa. Realmente, parece que teve uma experiência controversa nessa escola, uma mistura de afetos e desafetos, encontros e desencontros, possibilidades e renúncia. De modo que a sua gratidão pelas experiências vividas nessa época não eximem o seu olhar crítico e ácido quanto aos conflitos de ordem relacional, social, política e educacional para o colégio. Viveu sem analgesias, disse. Gostariam de dizer algo?

Espero alguma reflexão, quem sabe, sobre a centralidade da Matemática que mais uma vez aparece nas histórias, e quem sabe sobre os anseios que carregam sobre o modo como viverão a escola: com ou sem analgesias?

— A Matemática para João, era algo inacessível. Em uma aula, ele rememorou que todos estavam fazendo os exercícios de um livro considerado relevante, e os colegas comentavam entre si o resultado, como se fosse ‘o seu deu 4,5 também?’ e os colegas concordavam entre si, enquanto que o de João havia resultado em 320, e o professor andando pra lá e pra cá, deixando-o ansioso, envergonhado e constrangido por não saber mexer no exercício. Assim como a Lívia, o João se sentiu mal por causa da Matemática. Hoje, para o jovem estudante de Ciências Sociais, a Matemática permanece inacessível, porém é bela e um poderoso instrumento de pesquisa. Também é um legitimado meio de propagação de mentiras. O que você acham desses quatro últimos pontos levantados por João: Matemática ser inacessível, ser bela, ser um poderoso instrumento de pesquisa e uma maneira legítima de dizer mentiras?

Pode nascer, nesse momento, um profícuo debate sobre a Matemática enquanto grande área do conhecimento e enquanto disciplina, com potencial de ampliar a percepção de todos nós sobre as suas possibilidades, o seu alcance e os seus significados para alunos e alunas bem como para a sociedade.

— Ao fim de sua trilha pelo COLUNI, intensa e polêmica eu diria, João Paulo tal qual Lívia fez escolhas, libertando-se de algumas amarras que o faziam se sentir tolhido em seus anseios e necessidades formativas. A atmosfera da competitividade do vestibular que se achegava não o afetou. Dedicou-se ao que considerava necessário e

vital para si. Literatura africana, tocar maracatu, declamar poesias, imerso em si mesmo e responsável pelo seu processo de conclusão do ensino médio, o jovem termina essa etapa de sua vida com êxito e segue para a USP. Permanece sem tanajuras, ainda mais, porém, jamais perde de vista a necessidade de que as relações entre professores e estudantes sejam construídas com sólidas bases afetivas e humanas, que antes de categorizar as pessoas por alunos, alunas, professores e professoras, lancem a elas olhares humanos e que honrem a cada história que ampara a cada trajetória.

Quantos, quantas feito João Paulo estão ali a ouvir a sua história cuja metáfora das tanajuras poderá jamais ser esquecida? Que também dormem de luz acesa, por medo do escuro? Que não possuem uma relação positiva com a Matemática? Que precisam, com urgência, ser olhados com demora, pelos docentes, pelos colegas? A narrativa de João Paulo é um convite a sair de nossos cômodos lugares de professores e educadores, e enlargar a nossa perspectiva de ensinar, especialmente Matemática, a partir de nós mesmos. Levando-nos aos estudantes. Encontrando-nos com eles. Reciprocamente. E assim, construir a relação, cujo pretexto é a bela Matemática.

— João, portanto, é esse jovem que vivenciou uma educação matemática pelo viés da crítica e da resistência, dos conflitos, da invisibilidade e da superação. O COLUNI, entre atividades de distensão e de tensão, representou também uma intensa experiência, vividas ao limite. Vamos resgatar alguns pontos que podem ter tocado vocês sobre a história de João Paulo? *Tanajuras!!!* Ah sim, isso mesmo, as tanajuras são uma bela metáfora! *Medo do escuro...sim! Também será professor*, exatamente, como Raul e Lívia. *A presença da família incentivando nos hábitos de estudo*, muito bem. *Possuía uma relação conflituosa a Matemática, criticou a maneira mecânica de se ensinar, sofreu um choque em seu desempenho na Matemática*, e para ele a Matemática é... *inacessível. Considerou que a Matemática era supervalorizada e isso o impediu de aproveitar e de se dedicar intensamente às disciplinas e atividades extraclasse com as quais se identificava mais*, sim, e mais uma vez a supervalorização da Matemática é sinalizada nas narrativas, bem como a importância de atividades que atravessam os limites das salas de aula. Algo mais pessoal? *Sofreu com as provas, pressão psicológica, tensão, questionou a eficiência das provas como instrumento avaliativo*, isso mesmo. *O COLUNI foi controverso, onde ampliou o seu olhar sobre o conhecimento e se identificou fortemente com a Antropologia, descobriu-se completamente, admirava professores e professoras afáveis e que buscavam a*

singularidade dos estudantes, mas...também representou um lugar de austeridade, por vezes pouco acolhedor, e essa mistura de afetos e desafetos, conflitos, renúncias, conquistas, encontros, medos e descobertas, ele viveu o ensino médio vigorosamente e sem analgesias! E sobre a Matemática, algo mais? Isso! Bela, poderosa como instrumento de pesquisa e...um jeito legítimo de dizer mentiras, bem interessante e provocadora a perspectiva que João traz. É verdade, sentiu-se excluído, envergonhado, inferior no contexto da aprendizagem da Matemática. A autonomia também apareceu, quando na terceira série não entrou na atmosfera competitiva do vestibular e aprofundou nos estudos e atividades com os quais se identificava, fez escolhas, como Lívia também contou ter feito. E, por fim, a grande lição deixada por João Paulo é a necessidade de que as relações entre professores e estudantes sejam construídas com sólidas bases afetivas e humanas.

Após contar as três histórias, continuo em minha narrativa sobre esse percurso que trilhamos singularmente juntos, eu diria. E, embora não seja o intento dessa pesquisa, acredito na importância de se considerar as espontâneas interlocuções entre as vozes desses jovens, na intenção de que seja permanente pauta de debate, reflexão e ação, por parte de professores e pesquisadores da área. Não somente é ressaltado o modo como as práticas distorcidas de ensino e avaliação da Matemática comprometem o processo educativo dos estudantes, como são suscitadas algumas inquietações decorrentes das histórias narradas que me afetaram, como: que Matemática nos dedicamos a estudar e a pesquisar? E, para quem? Seguirei, portanto, em busca de mais experiências nessa trajetória de investigação narrativa, certa de que a experiência narrativa é, em potencial, um profícuo caminho de (des)(re)construção de conhecimentos, repleto de sutilezas e desafios. Sigo.

— Raul, Lívia e João Paulo acessaram suas lembranças e apoiados em suas memórias escreveram sobre si, resgataram histórias, identificaram as experiências vividas, refletiram acerca delas, atribuíram-lhes sentidos e narraram cada qual à sua maneira particular e intransferível, a partir da leitura de si mesmos e do mundo que hoje possuem. Embalados por fios narrativos diferentes, embora estivessem vivenciado o mesmo contexto, com as mesmas pessoas e atividades, Raul através da paixão pela Matemática, Lívia destacando a meritocracia, o esforço e João, pela resistência e criticidade, entrecruzaram-se despreziosamente no decorrer de suas intensas histórias, quando apontaram para: a eleição da Matemática como a disciplina que mais

importa nas escolas e para além delas; críticas à prática avaliativa exercida sobre essa disciplina; crítica ao instrumento avaliativo ‘prova’; a importância da figura docente na aprendizagem; a importância do COLUNI nas relações interpessoais, bem como no âmbito da relação com o conhecimento e autonomia para pesquisá-lo; a importância da dimensão afetiva no processo de ensinar e aprender Matemática; o desejo de se tornarem professores; o anseio de que a aprendizagem Matemática seja para todos; a percepção de que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da Matemática tem relação com sentimentos negativos como tensão, desespero, ansiedade, incapacidade, exclusão, vergonha; a importância das atividades extraclasse; o forte vínculo familiar sobretudo no apoio aos estudos; a necessidade de novas estratégias avaliativas distintas da prova escrita; uma nova visão de escola a partir do COLUNI.

Após ressaltar os entrecortes das narrativas dos três jovens, sigo dois a dois.

— Par a par, Raul e João criticaram o ensino mecânico da Matemática, mencionaram um mesmo conteúdo ‘Números Complexos’ com percepções completamente adversas: Raul com admiração e João, desprezo; Lívia e João alertaram mais explicitamente para a urgência de práticas docentes atentas às singularidades dos estudantes e balizadas pela dimensão humana; vivenciaram um certo choque no desempenho em Matemática na chegada ao COLUNI; tiveram experiências opostas com a equipe pedagógica da escola: Lívia, sentiu-se amparada e mobilizada a estudar e a se dedicar, enquanto que João se sentiu desumanizado quando sua vida escolar foi resumida através de um gráfico. São, ex-alunos e ex-aluna que, no fim das contas, obtiveram ‘sucesso’ em toda a trajetória escolar e que, entretanto, se utilizaram de diferentes artifícios para apreender, aprender, enfrentar ou passar pela Matemática. A riqueza de cada uma dessas histórias rememoradas e compartilhadas é inesgotável, e não caberia em uma só tese de doutorado. Entretanto, sob o risco de fazer escolhas e renúncias, ousamos compor uma tese narrativa inspirada por aquela professora que anunciei a vocês quando iniciei a contação, que sou eu, em parceria com três gênios, Raul, Lívia e João Paulo, e com mais homens e mulheres, educadores e educadoras, que nos subsidiaram teoricamente nesse estudo. Construimos assim, uma história, a partir de muitas, que se chama “Por entre os ‘eus’ e os ‘nós’ - experienciados sob o *prisma* da Matemática - tecidos em narrativas”, protagonizada pelas experiências de vida, vida escolar e vida profissional dos personagens, a partir do pretexto da Matemática. E, digo pretexto porque, as aprendizagens e inquietudes que essa experiência trouxe superaram

quaisquer limites que, a princípio, poderiam se impor. Falamos de pessoas, de afeto, de relações, de política, de sociedade, de cultura, de família, de escola, de poesia, de gente, de ensinar, de aprender, de avaliar, de sentidos, de significados, de leituras de mundo, de inseguranças, de desconstruções, de possibilidades, de conhecimento, de jovens, de sentimentos, de formação, de Matemática, de Números Complexos, de Trigonometria, de Funções, de um tanto de outras temáticas repletas de ‘eus’ e de muitos ‘nós’ e nó.

Que compreendamos, eu e os estudantes ouvintes dessas histórias, que Raul, Lívia e João Paulo não são simplesmente informantes, embora tenham apresentado inúmeras contribuições sobre o processo educativo em torno da Matemática e para muito além dela, e sim interlocutores, em potencial, personagens “cuja narrativa pode contribuir, num universo de vozes confrontadas, para a inteligibilidade do social”³¹⁹ e cujos protagonismos evidenciam a beleza e genialidade de suas histórias narradas. Continuo.

— Assim sendo, na oportunidade deste estudo, parece-me apropriado sinalizar que as experiências de Raul, Lívia e João com as suas humanas trajetórias escolares com a Matemática e com o ato de narrar revelam que as marcas da educação matemática em suas vidas são fortemente presentes em suas memórias de um modo afetivo, empático, desafiador e também na maneira como vivenciaram a escola. O intenso vínculo afetivo com o COLUNI perpassa as narrativas dos três de modo que as dificuldades, críticas e desafios por eles narrados em torno da Matemática, não ofuscaram as boas lembranças e o feliz impacto das vivências que lá puderam ter, em suas vidas. São experiências que ampliam o nosso olhar acerca das múltiplas relações que podem ser estabelecidas a partir da Matemática e dos reflexos dessas nas dimensões pessoais, formativas e emocionais dos estudantes.

E, supondo que algum estudante me interrogue: afinal de contas, ‘qual é a sua tese?’ responderei que:

— A nossa narrativa sinaliza, portanto, para a seguinte tese: as narrativas – escritas e orais – de três estudantes, ex-alunos/aluna do COLUNI, acerca de suas experiências com a educação matemática, são potencialmente formativas pois, revelam marcas sobre o processo de ensino, aprendizagem e avaliação da Matemática, sinalizam para o redirecionamento de práticas pedagógicas que tangenciam a disciplina, problematizam estratégias de ensino e de avaliação utilizadas por docentes, provocam

³¹⁹ CAVALCANTI, 2010, p. 273.

reflexões e questionamentos sobre os sentidos e significados da Matemática ensinada nas escolas básicas, apontam para a necessidade de reestruturação dos cursos de formação de professores de Matemática e extrapolam os limites da sala de aula e da escola, sinalizando que para além da dimensão cognitiva o processo educativo não se efetiva alheio às necessidades afetivas e formativas dos jovens. Portanto, narrar experiências, a partir das singularidades de cada ponto de vista, é atitude que forma, reforma, educa, provoca, humaniza, descontrói, aponta possibilidades, convida a repensar a partir da maneira como me constituo agora e, se conjugado na primeira pessoa do singular “eu narro” ou do plural “nós narramos” é uma poderosa maneira de atribuir sentidos e/ou novos sentidos às histórias, propiciar sutis encontros entre elas e transformar percepções, enlarguendo compreensões sobre a educação. Afinal de contas, somos, todos, seres no mundo, com o mundo³²⁰, e rodeados de “não eus”, e assim nos constituímos, formamo-nos, modificamo-nos, ocupamos espaços sociais e afetivos.

³²⁰ FREIRE (2012).

3. Chamaram o Bourdieu!

Eu jamais poderei ser suficientemente aprofundada nessa brevíssima abordagem sociológica, a partir dos escritos de Raul, João Paulo e Bourdieu. Entretanto, não é justa a omissão destas interessantíssimas e provocadoras reflexões que esses jovens deixaram fluir de suas histórias. Apresento, portanto, excertos das narrativas de ambos, que dialogaram explicitamente com a teoria do sociólogo, concomitantemente a algumas reflexões e compreensões enredadas pelo contexto desse estudo. Junto ao autor e ao professor e pesquisador José Vilani de Farias, na perspectiva de ampliarmos um pouco o nosso olhar para algumas análises sociológicas e mais compreender as complexidades que rodeiam o belo prisma³²¹, conversemos.

3.1. Uma breve reflexão junto ao Bourdieu

O que somos? O resultado de práticas³²²! E, assim sendo, não somos permanentes, estáticos. Algo fica, algo desaparece. Assim, ele³²³ propõe o estudo da praxeologia, no qual a prática é ensaística, afim de compreender o ser humano dentro das práticas humanas. Nesse embalo, em sua proposta praxeológica para compreensão das gentes, o sociólogo introduz três conceitos chave que permeiam toda a sua teoria, a saber: *habitus*, campo e capital.

O primeiro, *habitus*, consiste em um conjunto de disposições que nós incorporamos, internalizamos e externalizamos pela ação. Assim, é considerada uma estrutura ao mesmo tempo estruturante e estruturada, tendo em vista que “está na base que condiciona nossa maneira de agir, reagir, perceber, apreciar”³²⁴, o que nos leva a perceber que não se trata de algo fixo, imutável – ao mesmo tempo em que pode durar muito – pois o *habitus* dá acabamento às nossas práticas sociais, ao passo que, também é condicionado aos contextos nos quais elas se dão. Por fim, compreendo o *habitus* como uma apropriação e percepção do mundo em que vivo para nele ser e estar.

O campo é a estrutura que amplia nossas compreensões sobre os indivíduos e o espaço social onde se relacionam. Podemos dizer que o campo é um espaço comportando relações de dominação, onde coexistem forças opostas, onde existem

³²¹ Referência ao COLUNI.

³²² BOURDIEU (1989).

³²³ Ele, Bourdieu.

³²⁴ FARIAS, 2017, p. 39.

dominados e dominantes³²⁵. Uma estrutura de relações de poder simbólico e de dominação, na qual se define o meu lugar social, constituído pelo meu agir, baseado na memória que tenho de outros campos e que produz subcampos. E é um lugar potencialmente relacional, dinâmico que, entre submissões e subversões, admite certa transitoriedade nas posições de privilégio e de dominação.

Esse ‘poder simbólico’ que mencionei acima é um poder invisível exercido por aquele que domina, com a cumplicidade dos que, dominados, não se dão conta que lhe estão sujeitos. É um poder visto como não violento, já que as forças e definições dominantes são, naturalmente vistas como universais, soam como a verdade e passam a ser a verdade. A sua base é assentada em um ‘arbitrário cultural’ que, por sua vez, ecoa como a regra do jogo, a regra cultural, e o reconhecimento desse arbitrário cultural, preexistente ao conhecimento, é o que fragmenta as relações dentro de um campo.

Por exemplo, consideremos o campo da própria Matemática, que tanto já foi discutida nessa tese narrativa, sobretudo em uma perspectiva que a supervaloriza. Por si só a Matemática é arbitrária, é o conhecimento considerado mais complexo, mais importante, como já vimos. Entretanto, o pior é o reconhecimento disso, pois ao fazê-lo, a verdade que impera é a de que o conhecimento matemático não é para todos, mas restrito aos ‘gênios’ ou aos mais evoluídos, e que a Matemática é medidora das inteligências, a soberana área das ciências. Daí, as linhas demarcatórias desse campo ganham visibilidade quando se faz distinção entre os estudantes os que são ‘bons’ em Matemática e os que não são, gerando a exclusão.

Podemos ampliar a compreensão sobre as relações que acontecem em um campo específico, se considerarmos, por fim, o conceito de capital – intimamente relacionado à produção do *ethos* moderno, em que tudo na vida é feito com base na troca, portanto, cada campo possui sua moeda ou capital específico de ‘investimento’. Trata-se de um conjunto de recursos ou bens que um indivíduo possui e que habilita – ou desabilita – a sua pertença a um campo determinado, o que pode ser herdado ou conquistado. O capital pode ser simbólico/social – vinculado ao círculo de relações sociais do indivíduo, a partir do qual, ele obtém – ou não – vantagens ou regalias –, cultural – dialoga com o acúmulo de repertório ligado à linguagem, literatura, diplomas, acesso a espaços que disseminam cultura, viagens, etc. – ou econômico – ligado ao acúmulo de recursos financeiros ou materiais – sendo o primeiro o que mais impacta nas relações de

³²⁵ FARIAS, 2017, p. 40.

força e poder dentro de um campo. A depender da quantidade, da qualidade e do tipo de capital que o indivíduo possui, delimita-se a sua posição no campo como dominante, ou seja, aquele que manterá a linearidade da ordem posta, ou dominado, cuja estratégia dentro do campo pode ser de aceitação da ordem ou de subversão da mesma.

Na visão bourdiesiana, portanto, o campo define o indivíduo e gera um conjunto de disposições que modificam o agir, conjunto esse que é o *habitus*, ao mesmo tempo em que o indivíduo transforma o campo uma vez que nele se insere. E é no próprio campo que se adquirem as percepções acerca dos capitais necessários para ali permanecer. De modo abreviado, esses são os três importantes conceitos a partir dos quais Bourdieu construiu a sua reconhecida obra. Conversemos mais.

3.2. Raul, João Paulo e Bourdieu

Raul apresenta uma reflexão muito interessante acerca de sua estadia no COLUNI, ou de seu acesso à renomada escola. Afinal de contas, o que o tornou diferente dos seus amigos da antiga escola em Ubá e que, por sinal, o fez chegar até o “melhor colégio do mundo”? O adolescente era o melhor aluno da sua turma? Ou, ainda, o melhor da sua escola? Bom, que ele se destacava entre os colegas pela facilidade em Matemática, isso já é conhecido por nós. Mas, havia outros colegas que também obtinham boas notas e que, mesmo assim, não passaram, ou ainda, sequer tentaram o COLUNI e/ou algum curso de graduação. Enquanto isso, Raul seguiu para a vida universitária no curso de Licenciatura em Matemática. Esse é um questionamento que o jovem apresenta: por que ele prosseguiu na vida estudantil, cursando ensino médio na melhor escola pública do país e, em seguida, ingressando em uma também reconhecida universidade pública e os seus amigos da antiga escola não? Em sua narrativa, Raul foi encontrando pistas que sinalizassem para algumas compreensões a esse respeito. Conte-nos, querido.

Eu sempre estudava com amigos, então, eu sempre gostava de ajudar os amigos também, eu lembro que eu dei até monitoria no meu cursinho na época, e tudo o mais...então eu criei uma rotina de estudos muito grande, eu ia pra aula de manhã, o cursinho de tarde e às vezes juntava pra estudar à noite ainda (...) é então, isso até me fazia pensar bastante “poxa mas o quê que me diferenciou dos meus amigos da minha antiga escola?” porque “ah, porque eu tirava nota melhor” não, mas tinha um menino que tirava nota boa também. Mas porque que eu vim pra cá, vim pro COLUNI, fui pra

graduação e ele não? Aí foi quando eu comecei a ter uma ideia de que eu vim pro COLUNI porque eu já conhecia alguém que estava aqui, porque a minha família me incentivava a continuar estudando, etc, e aí foi quando eu comecei a me interessar por Bourdieu por exemplo, que aí fui conhecendo, fui vendo o que Bourdieu dizia (...).

Ainda na época do COLUNI, ele conta ter percebido que havia algo diferente. Parecia que as condições econômicas não importavam mais do que a bagagem cultural para acessar e permanecer naquele ambiente escolar. E é nesse ponto que Raul amplia as suas compreensões acerca da sua própria experiência na escola. Algo parecia se sobrepôr às questões materiais e influenciaria o seu acesso e a sua permanência no colégio – lembrando que o núcleo familiar de Raul não era detentor de grandes posses, mas estreitamente vinculado aos estudos, à cultura, à política. Compartilhamos um pequeno trecho para recordarmos acerca do seu contexto familiar:

Filhos de militantes políticos da década de 80 e de uma quase-pedagoga, aprendemos a resolver sempre nossos problemas na base do diálogo e da ponderação, e nunca da ordem ou da imposição.

Além do ativismo político, do gosto musical, dos problemas no joelho e da calvície, podemos dizer que nosso pai e nossa mãe passaram, para nós, o gosto pelo estudo: eu, atualmente, faço graduação no curso que sempre pretendi, tenho um irmão doutorando em economia, e uma irmã terminando a residência em psicologia. O mais novo ainda está no ensino médio, com alguma perspectiva de ingressar no ensino superior. O tal gosto pelo estudo está ilustrado na formação profissional da minha família: minha mãe e meu pai são professores (tal qual pretendo ser). Meu pai, inclusive, formado em Matemática, curso que faço atualmente (apesar de só descobrir esse fato depois de já ter ingressado na graduação); já minha mãe fez o Magistério, àquela época, tendo trabalhado como professora boa parte da vida. Quando criança, minha irmã me chamava para brincarmos de escolinha (ela era a professora, e eu o aluno), enquanto víamos nosso irmão dando aulas particulares em nossa casa. Então, digamos que “professor” é sinônimo de coisa boa na minha família.

Ele via que tinha algum tipo de capital diferente ali que não era o econômico e, na oportunidade de realizar leituras do Bourdieu, já no curso de graduação, compreendeu que se tratava do cultural.

Eu lembro que já na época do COLUNI eu via que tinha algo que fazia a diferença e que não era só a questão financeira, eu via que tinha algum tipo de capital

diferente ali (risos) que não era o econômico, e eu já percebia assim e depois, na graduação que eu fui conhecer o Bourdieu, o capital cultural e etc, aí que eu falei, gente, alguém já tinha falado isso, graças a Deus.

Nesse caso, Bourdieu te antecedeu! E com isso, você atribui à ‘base familiar’ que teve, junto aos seus irmãos, a sua situação bem específica de acesso ao COLUNI e, posteriormente, à universidade.

No COLUNI os alunos não são obrigados a usar uniformes, mas a pertença ao “melhor colégio do mundo” é tão expressiva que eles se organizam para fazerem camisas personalizadas das turmas, ou compram na universidade blusas do colégio. Acredito que, esse contexto pode ser problematizado a partir do que o sociólogo³²⁶ denomina *signos incorporados socialmente*, sendo nesse caso um signo exterior, pois eles reforçam e potencializam o reconhecido lugar social desses estudantes. Mas há também os signos que são interiorizados, que de modo mais agravante, penso, intimam a cada estudante a corresponder às exigências já consolidadas na escola há mais de 50 anos para nela permanecerem, a se portar de acordo com as exigências institucionais.

Há aí uma forte cultura da excelência, sobe a qual já falamos lá no início desse texto, diante da qual é necessário que os estudantes se adaptem minimamente aos valores, crenças e expectativas da instituição e, nesse processo, pertencer ao COLUNI pode se tornar um peso na medida em que os estudantes se veem obrigados a corresponder ou a se comportar conforme a marcante identidade de excelência do colégio. Não para Raul que, páginas anteriores a essa, disse que a sua rotina escolar, desde o ensino fundamental, pouco ou nada foi alterada no COLUNI.

Considerando-se esse contexto acadêmico-sócio-cultural de excelência e notoriedade que circunscreve o CAPCOLUNI/UFV, a grande heterogeneidade de estudantes advindos de classes sociais por vezes discrepantes, o alto índice de aprovação desses nos mais concorridos vestibulares das grandes universidades públicas, dentre tantos outros aspectos, questiono a mim mesma e ao leitor, junto à Raul que levantou essa questão: que capitais seriam necessários para acessar e permanecer nesse campo? Bom, na perspectiva do jovem, desprovido de abundância de capital econômico, o seu amplo acesso à cultura e ao conhecimento no meio familiar, dotou-o de um acúmulo de capital cultural que o conduziu até o colégio, no qual transitou intelectualmente sem tropeços ou dificuldades. De fato, a quantidade de capital cultural

³²⁶ BOURDIEU (1998)

é uma dos fatores de distinção que possibilita o reconhecimento do indivíduo dentro de um campo, como ele suspeitou, de modo que, Raul, embora não detenha um volume de capital econômico relevante, é um jovem privilegiado que ‘bebeu’ de inúmeras fontes de cultura e de saber a partir de seus contextos familiares.

Então eu vejo que a minha situação é bem específica... ter vindo de escola pública, mas mesmo assim eu tive uma base familiar muito importante...e aí capital cultural tipo assim, como eu te falei a gente passou dificuldade um tempinho da minha vida, não chegamos a passar fome, mas passamos por dificuldade, só que nas férias eu ia pra casa de um engenheiro químico, ia pra casa de um advogado lá com um monte de livro lá, aí ganhava um atlas de presente, ganhava um dicionário de inglês da turma da Mônica de presente, ganhava um cartão postal do arco do triunfo, então é uma história completamente...(risos).

Completamente singular, bonita, que comporta batalhas, afetos, paixões e, sim, o privilegia nesse aspecto peculiar oferecido pela sua família e do qual você se apropria fortemente, futuro professor de Matemática.

Pois bem, Bourdieu trouxe ao jovem Raul mais conhecimentos e compreensões, e o conduziu aprofundar reflexões e suscitar interrogativas que, ainda no ensino médio já se insinuavam. Que alívio alguém já ter pensado nisso! Oportunamente, recordo-me de uma de suas músicas favoritas, Raul:

Tudo que eu queria dizer
alguém disse antes de mim
Tudo que eu queria enxergar
já foi visto por alguém³²⁷

Bourdieu pontua como o acesso à cultura está relacionado ao nível de educação do indivíduo. Com isso, aquele que possui mais escolaridade estaria mais propenso a acumular maior capital cultural. Neste sentido, o autor percebe o sistema de ensino como reprodutor da estrutura cultural e social, mantenedora das relações de força e das relações simbólicas entre as classes. Ou seja, o sistema de ensino reproduz a estrutura de distribuição de capital cultural entre as classes, visto que a escola, ou melhor, cada escola, tem uma forte tendência a consagrar a diferença e, mais do que isso, transmitir uma cultura que reforça a cultura dominante. Nesse contexto, o *habitus* contribui para

³²⁷ Trecho de “Pra manter ou mudar”, música de Móveis Coloniais de Acaju.

formar as representações que as pessoas têm acerca de sua posição social na hierarquia das consagrações e também do sistema de aspirações e das ambições legítimas para cada classe de posição.

João Paulo também se percebe privilegiado enquanto jovem que estudou em um reconhecido colégio universitário e cujo incentivo e apoio aos estudos nunca lhe faltou, e de um modo espontâneo e orgânico, eu diria, compartilha suas percepções a respeito de como se dão algumas relações no entorno dessa atmosfera de excelência, em um tom destacadamente ácido e crítico. Para início de conversa, por entre as controvérsias que ele vivenciou no COLUNI, o jovem reflete sobre a escola ser um espaço de reprodução social. Vamos lembrar um pouco o que disse o João.

É...tá...mas aí o COLUNI é essa pessoa controversa...o COLUNI é uma pessoa que me permitiu declamar Vozes d'Africa, o COLUNI é uma pessoa que me permitiu me descobrir completamente, tocar meu maracatu, mas que ao mesmo tempo não aceitava que isso acontecesse (...) por uma série de questões também um pouco classistas que consideravam a banda de música 'música' e o maracatu barulho, como nós já escutamos, sabe...que a banda podia tocar mas o tambor não, porque o tambor ia cair os vidros...sabe...quando iam pedir pra gente abaixar, eu já ouvi tipo 'gente façam a música mais baixo' e 'gente façam menos barulho', pra gente era 'menos barulho', nossos tambores eram barulho porque aí passa um outro problema ...porque, depois que eu li Bourdieu, A Escola, e ele tratando de uma realidade muito melhor que a nossa né...as escolas de classe média francesas...como a escola é um instrumento de reprodução, de inércia social, como isso tem sido debatido pela gente num grupo de extensão que eu tenho sobre Educação, dá pra perceber como o COLUNI é veementemente um instrumento de inércia...

Como em toda instituição, existem regras e normas que objetivam homogeneizar as práticas dos indivíduos, o que ocorre em uma constante apropriação de espaços, práticas e saberes que vão modelando a vivência escolar³²⁸, o que a meu ver se constitui na aquisição do *habitus*. Por conseguinte, de posse dessa cultura, toda a dinâmica escolar que envolve relações sociais, processos avaliativos, condutas e atitudes, estrutura curricular, entre outros aspectos, é atestada e legitimada pedagógica e socialmente³²⁹. Os ritos de instituição ou de legitimação³³⁰ tendem a consagrar e

³²⁸ DAYRELL (2001).

³²⁹ ARROYO (2013).

³³⁰ BOURDIEU (1998).

legitimar atitudes, expectativas, sem que isso se revele arbitrário ou de alguma forma violento; são sutis violências. É o que o autor chama de violência simbólica que, ao mesmo tempo em que representa um discurso de não violência, impõe uma força cultural dominante e assim, produz a legitimação do indivíduo no campo. Trata-se de um jogo cujas regras já foram postas. Instituir, portanto, consiste em atribuir uma essência ou competência, o mesmo que impor um direito de ser que é, também, um dever ser, ou uma obrigação de ser. Desse modo, aquele que é instituído se vê intimado a se portar – via incorporação do *habitus* que é um produto da assimilação de um arbitrário cultural – conforme sua definição e, se não o for, é natural a sua exclusão.

Em uma de suas obras, “A reprodução”³³¹, o referido autor critica a escola francesa, com foco no sistema universitário de ensino, por considerá-la um lócus de reprodução social. Nessa linha, há uma grande ênfase na legitimação de desigualdades sediadas na escola dada a dinâmica que reproduz uma cultura dominante e que dissimula a exclusão dos não detentores dessa cultura. Seguindo esse raciocínio, ao tornar os estudantes como iguais e, ainda, os espaços escolares, sobretudo as salas de aulas e os currículos como fixos e homogêneos, ocorre que aqueles cuja herança cultural é privilegiada naturalmente se destacarão em um cenário onde predomina uma cultura hegemônica e elitizada, tendo em vista a discrepância do repertório cultural, no campo das artes, da música, da literatura a que têm acesso – como é o caso do Raul. No caso do ‘Maracatu’ e da ‘Banda de música’, à cultura dominante mais apetece a segunda, tão tradicional inclusive no contexto militar, de modo que a legitimação desse estilo musical se sobrepõe às iniciativas culturais nada conservadoras, ao contrário, plurais, orgânicas e políticas, símbolos de resistência e de luta, como é o caso do Maracatu. Assim, e como já comentamos, o campo, a princípio uníssono, chamado COLUNI, abarca inúmeras relações sociais conflituosas e silenciosas de poder, fragmenta-se em subcampos que evidenciam as distinções entre os indivíduos, estabelece o valor de cada um no grupo e de cada grupo no respectivo campo, reproduzindo-se, portanto, as desigualdades sociais. E João continua a tecer considerações. Em consonância com o seu próprio discurso, agora ele conta que o acesso aos níveis de educação nunca foi uma dúvida para ele e critica um possível predomínio de um grupo de alunos e alunas elitistas ou de alguma maneira privilegiados, como ele próprio, no COLUNI.

³³¹ BOURDIEU (2014).

(...) o COLUNI faz o que faz, como uma Maria da vida, quebrando um ciclo histórico de pobreza, pega uma menina que literalmente saiu de Tocanha, lavando banheiros, e deixa ela nos bancos de uma universidade pública de medicina, sim...mas a Maria é uma entre muitos...eu acho que quando passa por essa peneira do vestibulinho, de passar por uma peneira social mesmo...os alunos do COLUNI são brancos, são de classe média, vieram de uma realidade como a minha de que a escolaridade, a educação formal é uma prioridade, então o COLUNI é um instrumento de transformação quase nulo...ele existe pra pessoas muito específicas, assim...não estou jamais desconsiderando a importância tamanha de todas as pessoas, de todos os grandiosíssimos profissionais...ter entrado na sala de aula de uma pessoa como Sandra, isso eu vou levar pra minha vida...ter sido tocado por profissionais que foram gente antes de ser profissionais, mas o que eu tô falando é num âmbito mais amplo sabe, porque eu vim de uma classe média capenga mas que ideologicamente gera classe média então (...) educação formal já era uma realidade pra mim, sabe...chegar numa graduação nunca foi 'será que um dia'... 'quando eu for fazer faculdade'... você parte de outro plano assim...então acho que o COLUNI é essa pessoa um pouco controversa.

Assim como para Raul, a questão das possibilidades quanto aos estudos era certa e estritamente apoiada no âmbito familiar, de modo que João nunca temeu ou cogitou não estar na escola e, futuramente, na universidade pública. Era um destino certo, o caminho já traçado em seu 'capengo' contexto de classe média, mas que, em sua visão, assegurava ao jovem esse horizonte de expectativas. E para a Maria por ele citada? É verdade que na dinâmica de relações no campo, "a posição social e o poder específico atribuídos aos agentes em um campo particular dependem, antes de mais nada, do capital específico que eles podem mobilizar, seja qual for a sua riqueza em outra espécie de capital"³³². Por exemplo, que capitais são necessários para uma pessoa de origem humilde, como Maria, acessar o campo da medicina? Ou em outras palavras, o que supõe ser médico? Conhecimentos do campo da medicina seriam suficientes para se ocupar uma posição nesse campo? É possível que não, pois o campo tende a se constituir de tal forma que ele cria uma porta de acesso, supostamente para todos, mas na verdade pressupõe a posse de capitais e, assim, essa pessoa que possui uma trajetória

³³² BOURDIEU, 2007, p. 107.

social distinta do “grupo dominante dos médicos” possivelmente será classificada como subalterna, inferior.

Seguindo essa linha de pensamento, após adentrar o campo possuindo minimamente os capitais necessários e ultrapassar algumas linhas demarcatórias, esses agentes se deparam com outras linhas que tendem a se multiplicar dentro do campo para que o tempo todo se mantenha a estratégia de reconversão. Ou seja, as hierarquias do campo são demarcadas por práticas de sobrevivência dentro de campo, práticas de uma permanente reconversão, que se trata de colocar e recolocar a pessoa, uma Maria, em seu ‘devido lugar’, com o permanente estigma que se deve à sua origem social. É algo ritualizado, demarcado desde o início da entrada no campo, porque se admitem regras implícitas, cuja existência é inadmissível.

No COLUNI, considerado o melhor do país inúmeras vezes no ranking das escolas públicas, o ingresso é realizado mediante aprovação em exame de seleção bastante concorrido, e conta com “bônus” de 20% sobre a nota para estudantes oriundos de escolas públicas. Portanto, as salas de aulas são compostas por estudantes das mais discrepantes classes sociais, visto que é alta a concorrência para o ingresso; inclusive há cursos preparatórios para esse fim. Não se trata do ensino universitário propriamente, mas de um contexto que ilustra essas desigualdades de condições de concorrência entre os estudantes que almejam, posteriormente, ingressar nos cursos das melhores universidades públicas do país. Sobre a meritocracia, *ferrenha* como João Paulo já sinalizou, já conversamos.

Recordo-me de alguns poucos casos em que os jovens – alguns de origem humilde – não conseguiram se manter no colégio tendo em vista o seu elevado nível de exigência. Rotulados, por vezes, como estudantes que “não tinham perfil” para aquela escola e, após tentativas frustradas, eram “jubilado”, ou seja, perdiam a vaga. Também rememoro outros casos de estudantes, igualmente vulneráveis economicamente que despontaram na escola e ocuparam os bancos de grandes universidades públicas, como a Maria que foi mencionada pelo João Paulo, como o Raul. Serão eles exceções dentro de um universo exigente e competitivo, cujo acesso e permanência demandam um acúmulo de uma série de capitais que, por vezes, poucos detêm?

Outra questão que também se coloca é o fato de que, após o ingresso, os estudantes que em sua maioria são oriundos de outras cidades, precisam se alojar na cidade de Viçosa, pois a universidade não oferece alojamentos para estudantes do

ensino médio. Portanto, gastos com moradia, alimentação, vestuário, materiais escolares, são certos e elevados. Fica a pergunta: é uma escola pública aberta e destinada a todos? Na obra “Os excluídos do interior”³³³, por sinal muito atual, fica explícita uma manobra social que oculta a segregação via inclusão, sobretudo no contexto escolar. Para ele, o acesso pode até ser viabilizado a todos, no entanto as condições para tal e a permanência são permeadas pela severa estratificação social.

Na ótica *bourdieusiana*, existe um jogo que ludibria os menos favorecidos acerca de suas reais possibilidades de ascensão social, via escola ou via curso universitário. E que ainda os culpabiliza pela não superação de suas condições sociais pois, ao portar um diploma, deveriam batalhar para trilhar caminhos promissores. Ou até mesmo aqueles que após sucessivas exclusões durante o processo estudantil, são eliminados do sistema universitário, carregam a culpa pela incompetência, já que a oportunidade lhe fora dada como a todos, porém desperdiçada. Nesse caso, esse indivíduo não soube aproveitar a oportunidade única que lhe fora concedida, discurso esse impregnado de estratificação social e marcadores de classes sociais, que mobilizam o indivíduo a aceitar o seu lugar ou sua inaptidão aos estudos, por exemplo.

É como se o sistema de ensino, as escolas e as universidades, fossem abertos a todos, mas o fato é que se destinam a poucos, o que reflete um pseudo-sistema democrático, que dissimula desigualdades e injustiças em favor de um poderoso sistema de reprodução social, o qual se perpetua sem limites, ocultado sob a forma de uma cruel violência simbólica, demarcadora de campos e posições, com alto poder de segregação e que disfarça as relações de força que a subjazem.

São apenas reflexões, provocações e algumas de nossas compreensões, suscitadas a partir dos sensíveis olhares de Raul e João Paulo às humanas relações e práticas sociais que se dão no contexto do COLUNI, e para muito além dele, arrisco. A escola é, sem dúvidas, um campo de muitas forças situado em uma atmosfera de excelência, visibilidade, exigência, competitividade e, ao mesmo tempo, um lugar de ampla formação, intensos encontros, descobertas, lutas e sonhos.

³³³ BOURDIEU (1997)

4ª PARTE

“O fruto do trabalho é mais que sagrado”³³⁴

“O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando,
no fim terás o que colher”³³⁵.

³³⁴ Trecho da música Amor de índio, de Milton Nascimento.

³³⁵ Cora Coralina.

Logo nas primeiras páginas dessa narrativa eu antecipei alguns dos frutos que me trouxe a experiência acadêmica chamada ‘doutorado’. O encontro, profundo, com a Pesquisa Narrativa, trouxe-me pertença à universidade, como professora e pesquisadora. Situou-me. Desconstruiu as minhas certezas sobre ser professora de Matemática. Convidou-me a enxergar outras possibilidades de abordagens e estratégias de ensino. Ensinou-me a bem mais ouvir, do que o contrário. Fez-me conhecer as histórias das pessoas, reconhecê-las potencialmente formativas e me apaixonar pelas singularidades e marcas narrativas de cada um. Permitiu que fosse eu, a pessoa, a mulher, a professora, a pesquisadora, a estudante, a filha, a amiga, a colega de trabalho e todas de mim, a compor esse texto, nunca só. E fez emergir em mim algumas necessidades, como a escrita de uma carta. Uma carta? Sim! Mas, endereçada a quem? Aos que inspiraram e inspiram o exercício da minha docência. Antes da carta, um breve papo sobre os afetos, tão presentes nas histórias aqui contadas.

AFETUOSAMENTE...

A questão afetiva, que tangencia as relações interpessoais entre professores e estudantes, é recorrente na narrativa de Raul, Livia e João Paulo. Os três sugerem que há uma relação direta entre afeto e aprendizagem, de modo que se há uma boa relação entre professores e alunos (as), haverá no mínimo, uma maior disposição/abertura do estudante em aprender algum conteúdo. Por outro lado, sem a motivação afetiva, um possível quadro de dificuldade de aprendizagem pode ser agravado diante da ausência de uma boa relação ou mesmo da presença de uma relação tensa entre professores e estudantes. São narrativas que vão ao encontro de alguns estudos³³⁶ que sinalizam para a importância da dimensão do afeto nos processos de ensino-aprendizagem em Matemática e indicam que a investigação meramente cognitiva da aprendizagem Matemática pelos alunos (as) é atitude vã, já que as dimensões afetivas possuem lugar de destaque em todo o processo educativo.

Quer se queira, quer não, “os afetos (...) dos estudantes são fatores chave na compreensão de seu comportamento em Matemática”³³⁷ e, assim, a inclusão da esfera afetiva no bojo das intervenções pedagógicas em favor do avanço da aprendizagem discente pode ser imprescindível para que qualquer mudança se efetive em sua trajetória

³³⁶ CHÁCON (2003); MOREIRA (2007), CARDOSO & FRANCO (2009); SILVA (2011), ROCHA (2016), NOBRE (2018), MARTINS (2018).

³³⁷ CHÁCON, 2003, p. 22.

escolar. Os docentes não fogem a essa regra, pois eles, ou melhor, nós, também ensinamos Matemática, Geografia, Química, etc., a partir das crenças, sentimentos e valores que possuímos acerca daquele conhecimento e de nós mesmos enquanto professores e seres humanos e, dividimos, todo esse pacote de saberes e experiências com os estudantes. Como não ser tudo o que sabemos ser? Porque será que resistimos em atribuir às emoções, aos sentimentos, às crenças, a devida inerência à nossa condição humana? Condição essa mesma a partir da qual sou professora, sou pesquisadora, sou gente, não é mesmo João Paulo? É inevitável que eu exponha, um pouco mais, fragmentos de minhas histórias no COLUNI.

Em uma sexta feira, após um dia cheio de trabalho e rumo à última aula do dia, nas alturas das 17h, entrava eu, na turma D, um tanto irritada, com estopim curtíssimo, e muito, muito cansada. Bem humana, não? Acho que a aula era de Função Logarítmica, se não me trai a memória. Pois assim que pisei dentro da sala já fui tomada por duas alunas que queriam ir ao banheiro antes que a aula começasse, o que me deixou um tanto nervosa e me levou a esbravejar: “nem pisei em sala de aula e vocês já pedem pra sair?!”, em tom abrasivo como não era de meu costume, mas dessa vez saiu bem assim.

Ao fim das contas, após expressar minha indignação, não neguei o pedido das meninas “vão, vão logo, e voltem mais logo ainda”. Saíram as duas. Iniciei a aula. Dei boa tarde. A turma emudecida, mas com os olhos fixos em mim. Virei-me ao quadro e comecei a escrever a matéria do dia. Em cerca de dois minutos as meninas retornam à sala e ficam paradas na porta com um enorme buquê de flores do campo que haviam comprado para a professora de Matemática. Sim, era um presente, que simbolizava o afeto da turma pela professora, de modo gratuito e simples. E imaginem, no cartão estava escrito:

$$\text{“Teca, você é: } 10 \left\{ 10^{\frac{6}{2}} - 2 \left[\log_2 64.5 + 3\sqrt{81.5^{\frac{17}{17}}} + 26^2 \cdot 2 - \left(\frac{1}{1067} \right)^{-1} \right] \right\} \text{”}.$$

Acreditem que, imersa em tamanha emoção e também vergonha por ter sido ríspida com os alunos e alunas, eu ainda fui convidada a calcular o valor dessa gigantesca expressão numérica? Enquanto recordava e escrevia essa história fui até o armário e resgatei algumas cartinhas de alunos e alunas no anseio de encontrar esse cartão e ao achar fiquei extremamente feliz! Bom, mas não pude fazer rodeios, tive de calcular... “vamos lá então pessoal” e, a essa altura, já estampava um sorriso largo no rosto:

$$\begin{aligned}
10 \left\{ 10^{\frac{6}{2}} - 2 \left[\log_2 64.5 + 3\sqrt{81.5^{\frac{17}{17}}} + 26^2 \cdot 2 - \left(\frac{1}{1067} \right)^{-1} \right] \right\} &= \\
10 \cdot \{ 10^3 - 2[6.5 + 3 \cdot 9.5 + 26^2 \cdot 2 - 1067] \} &= \\
10 \cdot \{ 1000 - 2[30 + 135 + 676.2 - 1067] \} &= \\
10 \cdot \{ 1000 - 2[165 + 1352 - 1067] \} &= \\
10 \cdot \{ 1000 - 2[165 + 1352 - 1067] \} &= \\
10 \cdot \{ 1000 - 2.450 \} &= \\
10 \cdot \{ 1000 - 900 \} &= \\
10 \cdot 100 &= \\
1000 &=
\end{aligned}$$

Mil???? Mil motivos tive eu para me alegrar e me refazer e sorrir e abraçar e agradecer àqueles jovens que me acolhiam e demonstravam generosamente um afeto coletivo, justamente em um dia digamos, ruim, mas que na última aula me trouxe o vigor e a certeza de estar no lugar certo, no meu devido lugar de professora. Essa foi, sem dúvidas, a expressão numérica mais afetuosa que já pude calcular! Depois das emoções, tive de prosseguir a aula, como o fiz nas demais turmas. Porém, já era outra. Não mais aquela professora que entrou bastante irritada em sala de aula. Cansada sim, permaneci. Mas aberta, atenta e conectada aos alunos e alunas que estavam ali, na última aula da semana, à minha espera.

Já pensou quantos olhares já oferecemos aos alunos sem a devida sensibilidade e acolhida à sua condição, primeira, de ser gente? E quantos foram os olhares atentos e demorados? As palavras? Os gestos? Reconhecemos o poder de todos eles de transformar, motivar, erguer ou desestabilizar um momento de vida pelo qual o estudante passa? Faço esses questionamentos porque percebo o quão impactante são as atitudes ligadas aos afetos ou desafetos na vida de uma pessoa, a partir de mim, enquanto pessoa adulta e professora. E então, como supor que a esfera afetiva não age de modo preponderante no adolecer de tantos meninos e meninas sobretudo no complexo contexto da aprendizagem da Matemática? Professores e estudantes, quanto mais olhados pelas lentes amplificadas das crenças, das emoções e das afetividades que trazem consigo, melhor serão olhados, compreendidos e mais felizes serão as intervenções formativas para ambos. Ainda nesse tom, rememoro outra história.

Em meu primeiro ano de docência no COLUNI eu e meus colegas professores de Matemática nos deparamos com uma situação delicada em que um estudante, à altura

do meio do ano, planejou juntamente com outros colegas, um esquema de ‘cola’ na prova de Matemática. Era eu a responsável pela prova. O aluno, Peter, estava em seu primeiro ano de COLUNI. O tal esquema foi por água abaixo, os celulares dos estudantes foram pegos, eles foram repreendidos pela direção e pela área da Matemática, um clima de muita tensão se instalou no colégio e perdurou, especialmente, em momentos de prova de Matemática. As consequências foram, digamos, severas. Provas zeradas, processo administrativo, dias de suspensão. O corpo docente, com o qual faço coro, compreendeu que, além das advertências orais, seria uma medida educativa a penalização dos envolvidos dentro dos critérios da instituição, considerando-se que houve um planejamento ‘sofisticado’ para o ato e que era o oportuno momento de cessar a banalização de práticas que, em verdade, são corrompidas. Sim, eles agiram em parceria de amigos, já que um deles era considerado ‘genial’ nas exatas e o Peter passava seus apertos. Porém, os meios não foram nada condizentes.

A pergunta que fica é: porque o Peter chegou a esse ponto de planejar um esquema de cola? Acredito que é muito provocador esse questionamento porque ele pode encontrar respostas – embora eu compreenda que não o justifica – na própria prática avaliativa tradicionalmente somativa praticada nas escolas, que coloca os estudantes de fato à prova, os penaliza conforme os resultados, estabelece hierarquias e explicita as relações de poder.

A cola pode representar “uma reação ostensiva ao modo ostensivo de ser do educador”, como também uma maneira de sobreviver ao limitado ‘processo’ avaliativo, como um subterfúgio para se alcançar boas notas, caso não seja pego. Ainda, como na vida escolar existe a crença de que a obtenção de sucesso pelo estudante corresponde não à sua aprendizagem efetiva, mas às notas que ele consegue obter, a cola surge como um estímulo para esse fim e garante “uma boa nota, dá ares de verdade ao que constitui uma mentira”. Observemos que, se a concepção avaliativa que estudantes e professores possuísem fosse de algo pertencente ao processo de ensino e aprendizagem, que serve para auxiliar o estudante para fins de evolução de sua situação de aprendizagem e não de classificação ou punição através das notas, a cola, que mascara resultados, ficaria sem lugar. Prosseguindo, é também uma possibilidade considerar que a cola pode “decorrer simplesmente da negligência do estudante em não estudar ou da possibilidade

de querer levar vantagem”³³⁸, o que também é uma questão para a qual devemos olhar sem ingenuidades.

Em todos os casos é recomendada uma conduta acolhedora e educativa, tendo em vista que a repressão, com fim em si mesma, pode afastar ainda mais os jovens da direção de uma aprendizagem pautada na confiança, no diálogo e no respeito. São muitas as questões suscitadas pelas práticas avaliativas, sobre as quais já conversamos bastante sobretudo quanto aos limites dessa prática na perspectiva somativa e seus impactos na vida estudantil, como Raul, Lívia e João Paulo narraram. Entretanto, o que gostaria de destacar nessa história do Peter, ainda está por vir. E é o próprio Peter quem conta:

“Mas uma coisa muito importante aconteceu comigo nisso, e fico contente. Fui pedir desculpas em outro dia para a professora, que me recepcionou de maneira tão doce, que fiquei desapontado comigo mesmo, ela compreendeu o meu comportamento e me apoiou, e dessa maneira, tive um contato com a Matemática que jamais tive, era afetivo, eu queria e precisava me sair bem nas avaliações para não desapontá-la e então me dediquei exclusivamente ao estudo da Matemática o resto do ano, e no final, peguei recuperação, fiz a prova e fui aprovado. Foi uma imensa felicidade, para mim, para meus amigos e tenho certeza que para ela”.

Tenha certeza que sim, Peter! Ali, na altura dos seus apenas 15 anos, haviam infinitas possibilidades de acertos a partir do seu erro inicial. Como poderia eu, trazê-lo de volta às aulas sem o estigma do ‘aluno da cola’, que lhe causaria ainda mais vergonha, desinteresse e afastamento das aulas de Matemática, senão transmitindo a você acolhimento e confiança para que, autoconfiante e motivado, você prosseguisse, com nova postura, pelo ano letivo?

O afeto desarma, impulsiona, constrange o medo, a vergonha, a timidez, a revolta, a razão. O afeto, revestido pelo acolhimento – não somente da pessoa mas também da situação que ela enfrenta – afasta a indiferença e o isolamento. O afeto está em nós. O afeto somos nós. É uma necessidade humana, acredito. Pelas suas lentes, podemos enxergar melhor, tanto a professores quanto a estudantes e ampliar a perspectiva acerca de suas dificuldades e intervir formativamente de um modo mais

³³⁸ LUCKESI, 2011, p. 415

efetivo³³⁹. E, quando Peter foi até a minha sala se desculpar pelo ocorrido, ali já não éramos mais atores de um processo administrativo, mas aluno e professora reestabelecendo uma relação de confiança, respeito e parceria. Você era enorme, Peter! Eu tinha certeza disso! E te queria perto! Que bom que nós acreditamos.

São essas, duas histórias rememoradas por mim e narradas aqui, de modo breve, com um único intuito: revelar que tanto os docentes quanto os discentes, se olhados de um jeito compassivo e sensível, inevitavelmente se expandem, se abrem e encontram novo ânimo. Diante disso, dos impactos dos afetos, sinto-me impelida a escrever uma carta que se dirige aos que, foram ou serão, um dia, meus alunos, minhas alunas. Vire a página.

³³⁹ MARTINS (2018)

Viçosa, dezanove de julho de 2019. 9:46h da manhã

Queridas e queridos jovens, alunas e alunos,

Como se sentem? Desejo que se sintam felizes. Incríveis. Imensos. Inteiros. Gente. E é assim, bem inteira e bem gente, que escrevo essa linhas, dedicadas a dividir algumas lembranças, marcas, sonhos e anseios dessa caminhante professora.

Gostaria de compartilhar algumas poucas palavras sobre a minha breve trajetória de vida e profissão, e também os questionamentos que me ocorrem a partir do que vivi; do que vivemos. A voz que lhes dirige a palavra, portanto, é ora de uma estudante do ensino fundamental, ora de uma universitária, ora de uma professora prestes a se formar, ora de uma professora inacabadamente formada. A todo instante, Teca. Várias de mim.

À época do meu ensino fundamental, final dos anos noventa, tive um professor de Matemática que ficou em minhas memórias; nas melhores. Era careca, usava óculos, e há quem diga que o sujeito era um chato. Para mim não. Eu apreciava muito a paixão com que eu percebia que ele lecionava as aulas de Matemática! Lembro bem daquele Ciclo Trigonométrico feito a giz no chão e suas explicações entusiasmadas. A propósito, eu já fiz um assim? Acho que ainda não...

Rememoro ainda uma tarde de sábado em que ele estudou com um grupo de alunos da sala, na casa de uma colega, feito um de nós... Próximo a nós...o tema era Análise Combinatória. Interessado em nosso aprendizado. Eu o admirava. A direção da escola nem tanto, pois tinham algumas divergências políticas. Talvez por ele ser um pouco subversivo³⁴⁰. Ele se deliciava com a Matemática e isso era tão perceptível em sua maneira de ensinar!!! E ainda, “ele tentava ter uma relação um pouco mais de brincadeira com a gente mas também sempre mantendo o objetivo de ensinar Matemática. Então com ele eu lembro que eu tinha uma relação muito boa”. É verdade. Quem escreveu isso foi o Raul, porém se adequa perfeitamente a esse meu professor. Sinto saudades...e já naquela época eu cogitava ser professora...de Matemática? Talvez sim, talvez de Língua Portuguesa...nossa!!! Áreas tão discrepantes, não é mesmo? Acredito que não. Complementares? Soa melhor...Bom, mas o fato é que lá no ensino médio, ao aprender Matemática com outras duas professoras inspiradoras e muito

³⁴⁰ Sabe, Raul?

especiais, eu não tive mais dúvidas sobre a minha escolha. Prestaria quatro, isso mesmo, quatro vestibulares para Matemática!

(Antes de me tornar professora de Matemática, aos vinte e três, eu pensava: ‘que professora eu gostaria de ser’?)

Um outro caso. Ao fim da graduação em Matemática, enquanto eu me dedicava às últimas disciplinas do curso, eu também dava umas aulinhas em um curso preparatório para o vestibular. Ao fim das aulas, eu seguia à pé para casa e era acompanhada por um grupinho de cinco ou seis estudantes que também seguiam pela minha rota. Papeávamos, ríamos, falávamos papo sério. Um dia, uns estudantes se queixaram comigo, em tom de desabafo, que o outro professor de Matemática não gostava de ensinar e que ele falava muito mal da Matemática! E que isso era tão desestimulante para eles...Posso imaginar! Algo como “essa Matemática não serve mesmo para nada”. Só fico a imaginar o que levaria um professor de uma disciplina falar mal dessa e desacorçoar deliberadamente a aprendizagem de seus alunos e alunas? Gostar do que se faz e/ou fazer o que se gosta, de fato, é algo importante que afeta a prática e as pessoas envolvidas. Quais seriam as circunstâncias vivenciadas por aquele professor, que o levou a se relacionar dessa maneira com docência? Tudo isso eu pensava...e ainda penso...seria a sobrecarga de trabalho? A sua desvalorização profissional, salarial? A sua escolha equivocada pela profissão? Ou o seu jeito de ser? Questões pessoais afetando a sua vida profissional? Nossa, são tantos pontos que podem ser considerados...Será que ele ainda continua na docência?

(Bom, antes de me tornar professora de Matemática, aos vinte e três, eu também pensava: ‘que professora eu não gostaria de ser’?)

Ainda por terminar a Licenciatura em Matemática, nos dois últimos anos trabalhei em um cursinho pré-vestibular em uma cidade bem pequenina...Saibam que inversamente proporcionais eram os corações daqueles inesquecíveis jovens...enormes! Entrava no ônibus em Viçosa todas as terças e quintas feiras, às 18:30h, e descia na modesta praça da igreja às 19:15h. Ao colocar os pés naquele chão eles se achegavam para me receber, com sorrisos, abraços, causos e mais causos. Caminhávamos uns 100 metros até chegar ao local da aula, e ali foi a primeira vez que me senti professora de Matemática (embora ainda estivesse em formação inicial). Conquanto fosse um cursinho, a matéria transcorria tranquilamente, sem maiores atropelos, sem a atmosfera competitiva habitual desse ambiente. Tratava-se de um pacato cursinho. Ao

fim de toda aula, próximo às 21h, era 'escortada' até o ponto de ônibus e partia para Viçosa novamente, tão cansada quanto feliz. Tal qual Peter, "tive um contato com a Matemática que jamais tive, era afetivo" e isso me marcou decisivamente na reafirmação da minha escolha pela docência. Mais tarde, vi alguns rostinhos pela universidade. E os sorrisos recíprocos me acalentavam a alma.

(Antes de me tornar professora de Matemática, aos vinte e três, eu voltava a pensar: 'que professora eu gostaria de ser'?)

Em um outro dia, como estudante de graduação, estava eu e outros alunos, no corredor da sala de uma professora, aguardando pela revisão individual da prova que havíamos feito. Tratava-se de uma disciplina que estudantes de diversos cursos faziam, portanto, não conhecia aquelas pessoas: Equações Diferenciais Ordinárias – EDO. Eu jamais me esqueci desse episódio.

Chegada a minha vez, adentrei à sala da professora. Fui recebida a gritos. A gritos. Ela estava descontrolada e se negou a revisar a minha prova. Alegou que já havia dado chances demais para mim. Eu, muda fiquei, muda permaneci, e muda saí da sala, cabeça baixa, fazendo todo o caminho de volta do corredor cheio das gentes com as quais eu não tinha intimidade, e guardando as lágrimas dentro dos olhos. "Não é tudo que eu posso falar, não é tudo que as pessoas querem ouvir, acho que é mais ou menos por aí, sabe assim, as vezes saber que por trás de uma pessoa que era um número na chamada, existem né, tipo assim, um ser humano". Concordo Livia. As lágrimas rolaram, tão logo. Eu jamais me esqueci desse episódio.

Não somente pela suposta dor que me causara, ou pela vergonha da exposição. Mas também pelo silêncio que fiz. Foi ali que aprendi a fazer silêncio, a não competir com alguém que, descontrolado, agride pelo barulho. Porque se você não é tão bom de barulho assim, fatalmente perderá. E se vencer, em realidade, também sairá fracassado. O meu silêncio, tenho certeza absoluta, acompanhado pelo meu olhar fixo nos olhos da professora, a afetou mais. Ali, o meu silêncio me ensinou. A silenciar os desafetos que ela me desferia, talvez porque acumulara também outros. Eu jamais me esqueci desse episódio.

Mas sequei as lágrimas, estudei um tanto mais, venci os desafios impostos pela disciplina e a vida seguiu. É, a vida seguiu.

(Antes de me tornar professora de Matemática, aos vinte e três, eu novamente pensava: 'que professora eu não gostaria de ser'?)

O afeto me deu flores em um último horário de um dia qualquer de uma semana qualquer. Que perfumaram e me abraçaram especialmente o peito em um dia de muitas nuvens que simplesmente, dissiparam-se em meio a abraços, beijos, sorrisos e uma cartinha desafiadoramente generosa.

O afeto me afetou e afeta. Sorrisos e abraços e olhares e suspiros. Também os desafetos. Eles me deram gritos, barulho, constrangimento, lágrimas.

O afeto me estimula a estudar mais e mais, quando dúvidas pairam acerca de algum conteúdo matemático e a angústia da dúvida se torna um enorme anseio de perseguir pistas e possibilidades até chegarmos a uma solução que nos traz alívio. Isso. Eu não estava só. O afeto do colega de trabalho me aproximou da Matemática e dele. Como ríamos, escrevíamos, vibrávamos quando parecia surgir uma solução coerente com o que pensávamos. Eu e o Thi. Sinto falta do Thi. E vocês com a Matemática, preferem com ou sem afeto?

O afeto está em mim e ele me mobiliza. Já o desafeto me oferece a dúvida: entre a mobilização e a estagnação.

Hoje, já professora de Matemática, aos trinta e quatro, eu reflito e questiono: ‘que professora tenho sido’?

Certamente não a minha melhor versão, pois estou em permanente aprendizado da docência e das gentes. Que professora preciso ser? Desconfio, que a mais desassossegada das versões, cujo anseio pelo oferecimento de um ensino de Matemática bela, acessível, significativa e democrática se atualize a cada experiência educativa com os estudantes e suas histórias. E que se deixe afetar. E que se afete pelo afeto próprio das relações humanas, pelo ensino de uma Matemática que estimule e desafie a questionar e construir o conhecimento, pela riqueza das histórias contadas e narradas por jovens que, bem antes de se tornar alunos, são e necessitam ser, gentes das mais bonitas gentes. Afinal de contas, se “não tem a ver com gente, não tem a ver comigo”. Ah, João, como você é entendido!

Que eu seja apaixonada pela docência, por ensinar e por aprender, juntos aos estudantes. Que eu saiba admirar e compartilhar a beleza de uma Matemática alinhada às práticas sociais. Que o meu grito se reserve a momentos de pura vibração e alegria compartilhadas.

Que eu aprofunde nas compreensões acerca da importância das relações afetivas no contexto educacional bem como na investida em novas possibilidades de

estratégias de ensino da Matemática, compreendendo que ambos os aspectos - aprendizagem e afeto – ao invés de dicotômicos, conectam-se e se retroalimentam no decurso do processo.

Por fim, a cada jovem que será um dia aluno ou aluna dessa inacabada professora de Matemática, o meu afável e simbólico abraço, antecipado, que acolha a sua condição humana de ser estudante e que lhe assegure a vivência de uma aprendizagem Matemática instigante, desafiadora, formativa e democrática. Vamos juntos?

Afetuosamente,

Teca.

EU PROFESSORA.

PROFESSORA DE MATEMÁTICA.

DO COLUNI.

Por essas páginas dei algumas pistas, contei algumas histórias sobre a minha trajetória de formação universitária. E, como ficou notório, esse lugar de professora exige um permanente apropriar-se e refazer-se, na medida em que se compreende as nuances dessa complexa e humana vivência que a docência oferece. Portanto, torno-me professora e mais professora a cada nova linha que componho para essa tese, pois a escrita me conduz à reflexão e a encontros com muitas de mim: a compositora, a professora de Matemática, a pesquisadora, e todas essas e mais algumas se fazem presentes em sala de aula no contato com os estudantes, inteira que só.

Chego, no primeiro trimestre do ano de 2016 na UFSCar, professora, em busca de ampliar e enlargar o olhar sobre a Educação. Saio, ainda mais professora, porque muito mais humana e ciente de meu inacabamento, porque muito mais motivada e mobilizada a sê-la, porque desconstruída e renovada, embora exausta de tantos apontamentos que necessitam de atenção, reflexão, transformação. Saio com um novo olhar, mais vasto eu diria, mais atento e esperto. Saio com uma bagagem sem precedentes, tanto a partir das aprendizagens obtidas com os professores e professoras, colegas de doutorado e pelos aprofundamentos teóricos realizados, quanto por meio das vozes de Raul, Lívia e João Paulo, que me afetaram nas entranhas. Saio desafiada. Saio intimada a ser mais e mais, professora!

Agora, há um aspecto sobre o qual necessito refletir: sou professora de Matemática! Poderia eu, após tantas considerações sobre essa disciplina, levantadas pelos jovens Raul, Lívia e João, isentar-me da relevância desse lugar? Sabe a Matemática supervalorizada na sociedade, no contexto escolar, pelas famílias, balizadora da inteligência, causadora de ansiedade e medo, ensinada com devidos rigor e neutralidade, soberana, inacessível, bela, poderosa? Sabe? Pois então, sou eu professora dessa disciplina. E esse lugar é um lugar de exercício de poder que, por si só, já se estabelece, independentemente de como eu aja. Reconheço, fortemente, que é um espaço de privilégios pois os estudantes ou admiram a Matemática, ou já chegam até a escola ansiosos pela sua aprendizagem a fim de alcançarem boas notas ao fim dos

bimestres, ou são avessos à disciplina, pois nunca conseguem compreendê-la e se destacarem na escola. Ou seja, a Matemática está sempre em foco.

Além disso, entre os estudantes, obter destaque em Matemática é motivo de admiração, já que é uma disciplina ‘muito complicada’. Somado a isso, uma prática docente afetada por essa atmosfera de soberania e de domínio, efetiva uma relação de ensino, aprendizagem e avaliação desinteressante, tensa e distante para muitos estudantes. Isso ainda é fortemente reforçado, por exemplo, pela Base Nacional Curricular Comum que põe ênfase à Matemática e à Língua Portuguesa em detrimento de outras disciplinas, como já discutimos oportunamente com o Raul. O meu lugar, portanto, de exercício da docência, com a intenção de ensinar Matemática, é reconhecidamente um lugar de destaque.

Até aqui, com ou sem os privilégios da Matemática, me tornei e me torno, permanentemente professora de Matemática, mais e mais, com meus inacabamentos e imperfeições, com minhas buscas e desafios, com meus vícios e novas possibilidades. Mas ainda há outro aspecto que gostaria de explicitar. Exerço a docência, desde o ano de 2011, em uma escola para lá de especial e que é o contexto desse estudo: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – CApCOLUNI/UFV. O COLUNI é especial, primeiramente, porque ali foi e é o meu espaço de ser, estar e acontecer, professora. Assim como para os jovens que fazem ali o ensino médio, para mim é lugar de identidade, de encontros, de vivências, de trabalho, muito trabalho, de afetos, acolhidas, de aprendizado, de estudo, muito. Sim, também é lugar de enfrentamentos, mas agora destacarei os impactos positivos do colégio, em mim.

Ao chegar, concursada, aos onze de fevereiro de 2011, após cruzar toda a reta da UFV, a pé, carregando uma bolsa de professora, passo a passo, passados uns quarenta minutos, adentro eu à escola. Sou bem recebida pela coordenadora pedagógica que, pacientemente me acolheu e situou nos ares daquele colégio, ‘o melhor do mundo’. Tão logo fui alocada em um gabinete, junto a uma colega professora de Biologia, e como fui feliz ali em sua companhia! Isso, isso mesmo. Cada dois professores do COLUNI ocupam um gabinete onde guardam seus livros e materiais para as aulas, bem como possuem seus respectivos computadores para o trabalho. É dentro do gabinete, estudando, pesquisando, preparando aulas, corrigindo provas, atendendo aos estudantes, conversando com os familiares, que passamos a maior parte dos nossos dias. Inclusive, senti muita saudade dessa rotina nesse período de afastamento para realizar o doutorado.

O início foi desafiador, de fato. Tive plena autonomia para gerir a minha prática docente e aprimorá-la com o passar dos bimestres, dos anos. Tive a presença de uma área parceira, coesa, consolidada, que foi um grande amparo para me manter e me constituir cada vez mais professora de Matemática. Tive dúvidas. Certezas. Lidei com conflitos. Meus, deles. Cantei, cantaram, cantamos, recitamos, dançamos. E, quando o palco era composto, eu costumava chegar às 8h e por entre atendimentos, aulas e ensaios, saía às 22h. O COLUNI é o meu lugar de ser professora e ocupar os espaços que a docência me traz. Todos.

Estou ali para ensinar Matemática e me licenciarei em Matemática com esse propósito, porém minha prática docente não se reduz ao puro ensino de Funções, Trigonometria, Números Complexos, Geometria Analítica, Probabilidade, dentre tantos outros temas. Ela se compõe também da atribuição de ensinar, mas vai além. “Tão importante (...) é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. (...) A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”³⁴¹. Quem sou, como sou, como os enxergo e lhes dirijo a palavra, minha expressão corporal ao escutá-los, tudo isso é tão importante quanto o ato de ensinar. Agrega. Ou, desagrega. E ali, no COLUNI, esse alcance da prática docente ficou muito evidente tendo em vista as relações e interações estabelecidas entre mim e os estudantes. Um gesto mais ríspido, causou fechamento. Um simples olhar atencioso, mobilizou a ida aos atendimentos.

O COLUNI é um colégio de visibilidade nacional, pelos excelentes resultados dos estudantes em avaliações para acesso a concorridos cursos superiores, assumindo com frequência o primeiro lugar no ENEM. Somado ao empenho de cada estudante, à boa estrutura oferecida pela escola e pela universidade, estão as favoráveis condições de trabalho do corpo docente. Temos estrutura física para preparação de nossas aulas, para estudos e aprimoramentos, coordenamos projetos de pesquisa e extensão dentro da universidade, somos incentivados a nos afastar temporariamente para realização da pós-graduação, como é o meu caso. Para os casos previstos em lei, contamos com professores substitutos. A maior parte do corpo docente é constituída por doutores em suas respectivas áreas de atuação. Temos acesso à maior biblioteca da América Latina, a BBT central da UFV, que a própria Livia destacou, lembra? Temos contrato de

³⁴¹ FREIRE, 2015, p. 101.

dedicação exclusiva e, enquadrados na carreira EBTT, possuímos os direitos de um servidor público federal. Temos um salário que não nos oprime. Os alunos/alunas passam por um processo seletivo, ou seja, somos professores e professoras de estudantes selecionados. Contamos com uma equipe de servidores técnicos-administrativos nas funções de Coordenação Pedagógica, Psicologia Escolar, Registro Escolar, Orientação Educacional, Expediente e servidores terceirizados.

Portanto, reconheço fortemente o lugar que ocupo de professora de Matemática do COLUNI, sobretudo quando amplio a lente de observação da educação ao alcance das escolas públicas que sofrem, descaradamente, os deboches das políticas públicas, sobretudo no que tange a valorização da carreira docente. E, mesmo assim, em um contexto de privilégios, vejamos os inúmeros conflitos que emergiram das narrativas de Raul, Lívia e João. As falhas, as ausências, os erros. O quanto eles necessitam de apoio, presença, afeto. E, os três em condições familiares razoáveis, para não dizer muito boas. E se não fossem eles, se outros tivessem sido escolhidos? O que apareceria? E se não fossem ex-alunos/aluna do COLUNI, mas de uma periférica escola pública? Para onde as narrativas nos levariam? O que elas silenciariam? E se eu não fosse professora de Matemática do COLUNI, quais seriam os meus tons narrativos? São questionamentos, que embora retóricos, ecoam em mim, talvez pela indignação de perceber que somos exceção em um universo de escolas públicas municipais e estaduais que minguem diante do escárnio político que só faz sucatear a Educação em nosso país.

Quanto ao COLUNI, ele é sim ‘o melhor colégio do mundo’. Agora afirmo! E sabe porquê? Porque ele me abraçou professora, cantora, em construção, e foi se tornando parte de mim. Obrigou-me a estudar, a avançar, a questionar, a me expor. Confrontou-me e confronta-me, como agora. Emocionou-me. Também me fez sofrer. Renascer. Crescer. Apropriar-me do meu devido lugar de professora e cidadã. Cedeu-me espaço, estrutura, condições de trabalho. Foi cenário de encontros, com colegas, amigos, amigas, identidades, sonhos. Fez ressoar um ‘tempo perdido’ que jamais se perdeu e que até hoje ecoa por aquelas paredes furadas. Levou-me ao doutorado. A esse texto. A essa narrativa. A muitas dúvidas. A me indignar. É o ‘melhor colégio do mundo’ porque é o lugar de onde saí e para o qual voltarei ansiosa por novos encontros, práticas, reencontros em permanente postura de lutar pela Educação a fim de que todas, repito, todas as escolas públicas sejam as melhores do mundo.

5ª PARTE

“POETICAMENTE”

I
ExperienciArte

A poesia está em tudo,
tudo o que não é palpável,
tudo o que não se abnega
sublime, sutil, inestimável.

Não poderia eu
chegar até esse ponto
e ousar finalizar
como quem apresenta algo, de pronto:

“portanto, concluímos que...”
ou assim *“verificamos pois que estudantes...”*
ainda: *“explicamos sobre...”*
talvez *“deduzimos algo importante”*

Não, isso não se ajusta.
A linguagem aqui tem vários tons
que acolhem dissonâncias, silêncios
e que revelam belíssimos sons

Veja, as paredes eram as mesmas, furadas
os docentes, as cadeiras, o *prisma*, os pilares.
Porém, cada especial fio narrativo
conduziu para histórias singulares

Tom de um jovem pela matemática apaixonado
de uma garota dedicada
de um menino incondicionado
de uma professora, por eles e ela, entrelaçada

Tom de um Walter, o Benjamin
um convite à experiência
ao silêncio, à pausa
ao olhar, à paciência

Tom de um Jorge, o Larrosa
experiência é encontrar
é o que tutela a minha voz
o que vem para *me* afetar

Tons que convidam à reflexão
ao cultivo da delicadeza
à escuta em educação
à atenção à beleza

à apreciação das cotidianices
a conhecê-las mais e um tanto

reconhecendo ensinamentos
com olhar sensível e amplo

Em meio à essa sinfonia
tom a tom, verso a verso
deu-se, portanto, a nossa caminhada
por melhor compreender:
o que te marcou? como foi?
de que modo faz leitura
da Matemática e você?
da Matemática em você?

Então parei, intensa, atenta,
para escutar a cada história
as deles, as minhas
em postura responsiva
a dialogar e a comunicar
com narrativas e discursos
narrativamente, ativa

E, o que seria de nós
sem o deleite e a profundidade
da suprema e salvífica poesia
que nos narrou, com grandeza?

Esse modo diferente
de pesquisar enunciativa
atribuo ao ‘encontro dos encontros’
com a Pesquisa Narrativa

Apontaram-se possibilidades
de caminhos, de texturas
de formatos, de aberturas

Assim, compusemos um texto
narrativo, temporal
situado em contextos e espaços
modelado por experiências sem igual

Singularmente, eu diria
tornou-se amplo e tão formativo
provocador, instigante
emocionante e convidativo

Embalados, a princípio
por um matemático cenário
rios de conhecimento
sobre mim desaguaram

Supervalorização
 ensino mecânico, inacessível
 algebrismo, exclusão
 Ser democrática essa Educação, é possível?

Com Paola, a Valero
 refletimos esse aspecto
 como democratizar?
 para além do conteúdo
 é fazer reconhecer
 que todos podem matematizar

Muito e tanto foi sinalizado
 provas, atitudes, boas práticas, marcas
 e, atenciosa às vozes e aos tons
 vi a grandeza de outras toadas

A Matemática, foi um belo pretexto
 para essa feliz e conjunta composição
 que amparada pelo Juarez, o Dayrell,
 protestou aos jovens a sua humana condição

Bem antes do atributo 'estudante'
 oferece generosa bagagem, às mãos
 Aceita? Acolhe? Olha-me, devagar?
 Paulo, o Freire, acena, sem pestanejar:

Gente, gente! somos todos!
 As relações têm de ser *genteficadas!*
 As pessoas, escutadas!
 As aprendizagens, asseguradas!

E, assim, seguimos compondo
 linha após linha, repletas de todos nós
 e de cada 'eu' que ousadamente
 expôs histórias em trêmula voz

Eu? Não mais a mesma, ainda estou aqui
 em absoluto transformada
 pela arte da experiência de ser
 narrativamente (re)formada

Agora sim, concluo que
 encontrada narradora
 já não poderei não sê-la
 no olhar de professora.

Por entre os 'eus' e os 'nós' tecidos em narrativas
 junto ao Raul, à Lívia e ao João
 mais professora me tornei,

o meu olhar enlargueci,
pesquisadora me encontrei
o fôlego, por vezes, perdi

Compreendi que narrar é honrar
pessoas, anônimos, histórias
é atribuir sentidos
é conhecer memórias
é fazer a experiência da arte
é, das histórias, ser parte.
É mais que ver, é enxergar.

Quanto à poesia,
ela está mesmo em tudo.
Não está?

II
Não se é, se está

Respiração ofegante
Olhar ansioso
Mãos molhadas
Coração a palpitar

É assim que se adentra no melhor colégio do mundo

Primeiro,
se vai acompanhado de algum familiar.

Depois,
Vai-se sozinho todos os dias
Vai-se descobrindo quem se é
Vai-se modelando quem se fora
Vai-se vivendo.

Um tropeço daqui
Uma vitória de lá,
Um choro por saudade da família
Uma risada ao encontrar amigos.

Quando se pisa pela primeira vez
Mal se sabe que os anos estão a trotar
E que o fim já estava a ser
Quando se vê
Já se foi,
Já não mais se é
E nem mais se tem

Quando se vê,
A reta
Eternizada
Não é subida mais para assistir aulas
Agora é subida para relembrar histórias
Relembrar amizades
Relembrar vitórias e derrotas.

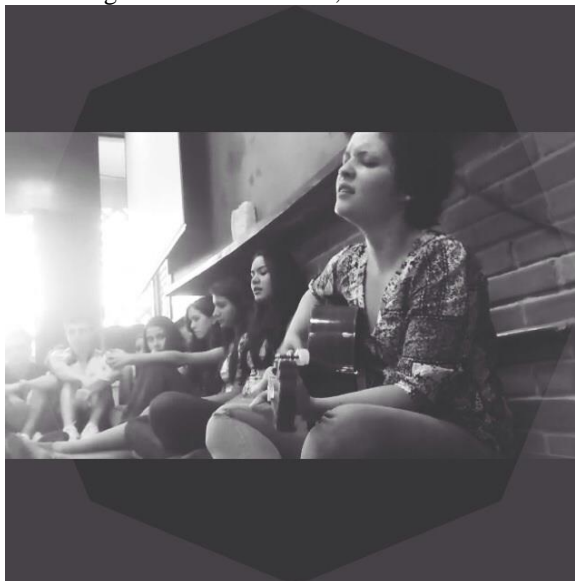
Quando se vê,
Estamos aqui,
Vivendo longe do melhor colégio do mundo
Dedicando-se ao que se decidiu na vida,
Mas sempre levando no coração
Orgulho e saudade
Dos momentos de estadia naquele lugar³⁴².

³⁴² Poesia de Ana Carolina Cerqueira Chaves, ex-aluna do COLUNI.

*Será que cheguei ao fim de todos os caminhos
E só resta a possibilidade de permanecer?*³⁴³

O registro abaixo, capta um momento em sala de aula, que precedeu uma das semanas de prova na escola, ao fim do ano de 2014. Era necessária aquela tomada de fôlego, na aula de Matemática, em meio ao turbilhão de listas de exercícios, de revisão dos conteúdos, da ansiedade pelas provas que estariam por vir, do cansaço natural do fim de ano, e então precisávamos sentir o chão, e nele sentar, todos. Tenho ainda a lembrança de que uma aluna me pediu que cantasse “Paciência”³⁴⁴ e a foto é a atualização desse exato momento. Embora, a vida não pare, ela é sim rara, e a súplica por um pouco mais de calma e de alma, era um sussurro – ou grito? – comum, de que tanto necessitávamos. Sim, ao nos despedirmos do chão, onde todos éramos um, tudo seguiu o seu curso normal dentro de cada infinito universo particular! Vieram as provas e o fechamento do ano. Enquanto uns já estavam aprovados, outros ainda buscavam os pontinhos para passar de ano. Alguns, que não alcançaram, foram para a ‘recuperação’... teriam de persistir um pouco mais, enquanto que para outros a história já cessava por ali e só lhes restava recuperar o fôlego para retomar a mesma série no ano seguinte. A vida? Essa não para mesmo. Entretanto, a arte, ‘inútil’ que só (?), é e sempre será, absolutamente necessária para que o curso de nossas histórias desponte em qualidade, beleza e sensibilidade. Despeço-me, por fim, na certeza de que ora na ‘inutilidade’, ora na fertilidade, permanecerei em narrativa.

Foto 11: registro em sala de aula, cantando com os alunos



Fonte: arquivo pessoal

³⁴³ Trecho de “Fim”, de Vinícius de Moraes.

³⁴⁴ Música de Lenine.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** ABRAMOVAY, M (coord.). Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS POETICA EDITORA LTDA, 1994.

_____. **Concerto para corpo e alma**. São Paulo: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, 6ª Ed., 2003, p. 11-26.

_____. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de mestres e alunos**. 6ª ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011

_____. **Currículo, território e disputa**. 5ª ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013.

ATTIE, João Paulo; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A altivez da ignorância matemática: Superbia Ignorantium Mathematicae. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e152362, 2018.

BARBALHO, Duarte de Magalhães. **O Colégio de Aplicação-CAP/Columi da Universidade Federal de Viçosa: Histórias de Sucesso (Memórias e Identidade)**. 2008. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras escolhidas I - Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed., 1994, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Experiência e Pobreza. In: **Obras escolhidas I - Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed., 1994, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A. 1989 (Coleção Memória e Sociedade). (p.7-16; p.59-74).

_____. (Coord.) Os excluídos do interior. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. (p.481-586).

_____. **Economia das trocas Linguísticas**. O que falar quer dizer. 2ªed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos 4).

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. **Capital simbólico e classes sociais**. Novos estudos. - CEBRAP [online]. 2013, n.96, pp. 105-115.

_____. **A reprodução.** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ªed. Trad. Reynaldo Bairão. Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros:** os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis, Ed. Da UFSC, 2015.

BRIÃO, Gabriela Félix. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de Matemática. In: **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos.** D'AMBROSIO, Beatriz.; LOPES, Celi Espasandin. (orgs). Mercado de Letras, São Paulo, 1ª ed., p. 87-102, 2015

CARRANO, Paulo César Rodrigues. C. R; MARTINS, Carlos Henrique dos S. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação (UFSM)**, v. 36, p. 23-56, 2011.

CARDOSO, Evelyn Rosana; FRANCO, Valdeni Soliani. **Analisando a influência das emoções no ensino e aprendizagem de Matemática.** 2009. X Encontro Paraense de Educação Matemática. A educação Matemática no Paraná: 20 anos – avanços, desafios e perspectivas.

CARROCINO, Carlos Homero Gonçalves. **Questões contextualizadas nas provas de matemática.** 2014. 68 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT), do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). Rio de Janeiro. 2014.

CAVALCANTI, Almir Cesar Ferreira. **Educação Matemática e Cidadania:** um olhar através da resolução de problemas. 2010. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de PósGraduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB.

CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os Jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, A. C.C. Jeito COLUNI de ser. **Ponto de Vista,** Viçosa, MG, 2019, p.138

CHÁCON, Inés Maria Gomez. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem Matemática.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores – ILEEL/ UFU. Uberlândia: UDUFU, 2011.

CLARETO, Sônia Maria; CAMMAROTA, Giovani. Professores de Matemática em formação: invenções e (sub)versões. In: **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos.** D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C.E. (orgs). São Paulo. Mercado de Letras, 1ª ed., p. 65-86, 2015.

CONTRERAS, José; FERRÉ, N. P. de L. **La experiencia y la investigación educativa.** Universidad de Barcelona. Ediciones Morata, S. L. 2010.

CONTRERAS, José. **Tener historias que contar**: profundizar narrativamente la educación. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2016.

COSTA, Felipe de Almeida. **O ensino de funções trigonométricas com o uso da modelagem Matemática sob a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa**. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo horizonte. Editora UFMG, p. 136-161, 2001.

_____. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2003. Nº 24

_____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

D’AMBROSIO, Beatriz Silva. **Como ensinar Matemática hoje?** Temas e Debates. SBEM. Ano II. n.2. Brasília. 1989. p.15-19.

_____. Formação de Professores de Matemática para o século XXI: O Grande Desafio. Pró-Posições, vol.4, n.1, março de 1993.

D’AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. Práticas que redimensionam o sucesso em Matemática. In: **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. D’AMBROSIO, B. S.; LOPES, C.E. (orgs). São Paulo. Mercado de Letras, 1ª ed., p. 269-283, 2015.

_____. **Práticas pedagógicas insubordinadas criativamente**. In: **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. D’AMBROSIO, B. S.; LOPES, C.E. (orgs). São Paulo. Mercado de Letras, 1ª ed., p. 13-20, 2015.

D’AMBROSIO, Ubiratan. A história da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na educação Matemática. In: BICUDO, M.A.V. (Org). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. Editora UNESP, São Paulo, 1999; pp. 97-115.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação. vol. 17, n. 51, p. 523-536. 2012

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan/abr. 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 2009, p. 123-134.

FARIAS, José Vilani. **O PROFMAT e as relações distintivas no campo da Matemática**. 2017. 293 p. Tese (Doutorado)- Programa de PósGraduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FRAGO, Antonio Vinao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro. DP & A, 1998.

FRAGOSO, Wagner da Cunha. O medo da Matemática. **Educação**. v.26 - nº 02 – 2001.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados** 15 (42), 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325 299 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 89-99.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I; ZAN, D. (Orgs.). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafidoras e embates emblemáticos**. Brasília: INEP, 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.- dez. 2014.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação**. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GRANDO, Regina Célia.; LUVISON, Cidinéia da Costa. A prática colaborativa de uma professora na mediação entre a leitura e a escrita em aulas de Matemática e a insubordinação criativa. In: **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. D’AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. (orgs). Mercado de Letras, São Paulo, 1ª ed., p. 133-168, 2015.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. **O Colégio Universitário (COLUNI) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para a universidade e garantir a qualidade**. 2016. 177 p. Tese (Doutorado)- Programa de PósGraduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, EDUCA, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. jan-abr 2002, n.19, pp.20-28.

_____. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte. Autentica, 2015.

_____. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, E. C.; ABRAÃO, M. H. M. B (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1ª Ed. 2006, p. 183-202.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez.p. 1-24, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, maio-ago 2011, p. 253 – 273. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. JUVENTUDE, PROJETOS DE VIDA E ENSINO MÉDIO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Adriano de Moraes. **DOMÍNIO AFETIVO: uma discussão teórica de suas dimensões**. 2018. 119 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2018.

MEIRELES, Cecília. **Cânticos**. São Paulo: Global, 2015.

MIGUEL, José Carlos. **O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teórico-metodológicas.** Núcleos de Ensino: Artigos dos Projetos realizados em 2003. p.375-394, 2005.

MOREIRA, Eline Dias. **A importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de Matemática.** 2007. 189 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NACARATO, Adair Mendes. Uma caminhada pela pesquisa (com) narrativa: a construção colaborativa de um percurso teórico e metodológico por um grupo de pesquisa. In: NACARATO, Adair Mendes (org). **Pesquisa (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes.** Livraria da Física, São Paulo, p. 331-352, 2018.

_____. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, Número Temático, p. 448-467, 2015.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema** (Rio Claro), v. 28, n. 49, p. 701-716. 2014.

NOBRE, Suzana. **As dimensões do domínio afetivo identificadas em alunos com indicação de fracasso em Matemática escolar, durante uma sequência didática envolvendo geometria.** 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2018.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASSEGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação.** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 33, p. 111-125, 2016.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Ainda estou aqui.** Rio de Janeiro: Alfabeta, 2015.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Experiências e narrativas em educação. In: **Experiências e narrativas em Educação.** PÉREZ, C. L. V (org). Eduff, Niterói, 1ª ed, p. 15-27, 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Aprendizagens e possibilidades em narrativas de professores iniciantes. In: **Experiências e narrativas em Educação.** PÉREZ, C. L. V (org). Eduff, Niterói, 1ª ed, p. 233-250, 2017.

QUINTANA, Mário. **O segundo olhar: antologia.** Rio de Janeiro: Alfabeta, 2018.

RIBETTO, Anelice; FILÉ, Valter. Da experiência à narrativa. In: **Experiências e narrativas em Educação**. PÉREZ, C. L. V (org). Eduff, Niterói, 1ª ed, p. 77-94, 2017.

RICOUER, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROCHA, Lenice Mirandola. **O domínio afetivo no comprometimento do aluno com o processo de aprendizagem em Matemática, no Ensino Médio**: estudo em uma escola federal. 2016. 149 f. Tese (doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2016.

ROSA, José Guimarães. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SANTOS, Leonor. Avaliação em Matemática: problemas e desafios. 1ª ed. Viseu. FCT. 2008.

SANTOS, Ricardo Ferreira dos. **O uso da modelagem para o ensino da Função Seno no Ensino Médio**. 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Adequado à Resolução CNE/CP Nº. 01, de 15 de maio de 2006 e Aprovado no Conselho de Graduação, em 12 de dezembro de 2011. São Carlos, 2012.

SILVA, Alexandre. **MERITOCRACIA, EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA: UM ESTUDO RELACIONAL**. 2013. 219p. Tese (Doutorado e Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SILVA, Vagner Jorge. **As atitudes de estudantes do ensino médio em relação à disciplina de Matemática em escolas do município de Viamão**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOARES, Karine da Silva; BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A meritocracia na educação escolar brasileira. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 22, p. 36 – 50, jan./jun. 2018.

SORDI, Mara Regina Lemes; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (Orgs). **Memórias, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre, EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino; MEIRELES, Mariana Martins. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39. 2018.

SOUZA, Valdirene Rosa. **Funções no Ensino Médio**: história e modelagem. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

STRAPASON, Lísie Pippi Reis; BISOGNIN, Eleni. Jogos Pedagógicos para o Ensino de Funções no Primeiro Ano do Ensino Médio. **Bolema**. Rio Claro, 2013. p. 585 - 587. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n46/v27n46a16.pdf>>. Acesso em 21/05/19.

VALERO, Paola. Consideraciones sobre el contexto y la educación Matemática para la democracia. **Cuadrante**, Aalborg, Vol. 11, Nº 1, p. 49-59, 2002.

VIEIRA, Cecília Maria. et al. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, p.316-334, 2013.

ZIMMER, Iara. **Estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática**: um componente curricular em discussão. 2017. 220 p. Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação *Stricto Sensu* em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

ANEXOS

AUTOBIOGRAFIA DE RAUL

Eu amo falar. Da minha história então, melhor ainda. Mas tenho algum problema para escrever (e provavelmente isso vai ser facilmente percebido durante o texto). Escrevendo uma autobiografia, e inseguro de minhas habilidades literárias, não inventarei moda e começarei a história da minha vida pelo começo.

Nascido em agosto de 1997, em Santo André, e com nome inspirado no então campeão de *Roland Garros* Gustavo Kuerten, vivi minha infância na cidade vizinha, Mauá, até os 6 anos (fim de 2003, com precisão). De 2004 até o final de 2011 morei em Ubá, na Zona da Mata Mineira, onde fiz todo o ensino fundamental, mudando, em seguida, para Viçosa, onde tive a sorte de ter a possibilidade de estudar no COLUNI.

Filho de pais separados desde meus 3 anos, tenho 2 irmãos e uma irmã: um mais velho, uma mais velha e um meio-irmão, mais novo, os quais foram importantíssimos na construção da minha atual personalidade. Assim, seria impossível falar de mim sem falar de meus familiares mais próximos.

Por tais condições (pais separados e mãe trabalhando fora), acabei tendo em meus irmãos e minha irmã grandes exemplos: as músicas, as aptidões, os gostos, e a forma de pensar e resolver problemas. Filhos de militantes políticos da década de 80 e de uma quase-pedagoga, aprendemos a resolver sempre nossos problemas na base do diálogo e da ponderação, e nunca da ordem ou da imposição.

Além do ativismo político, do gosto musical, dos problemas no joelho e da calvície, podemos dizer que nosso pai e nossa mãe passaram, para nós, o gosto pelo estudo: eu, atualmente, faço graduação no curso que sempre pretendi, tenho um irmão doutorando em economia, e uma irmã terminando a residência em psicologia. O mais novo ainda está no ensino médio, com alguma perspectiva de ingressar no ensino superior. O tal gosto pelo estudo está ilustrado na formação profissional da minha família: minha mãe e meu pai são professores (tal qual pretendo ser). Meu pai, inclusive, formado em Matemática, curso que faço atualmente (apesar de só descobrir esse fato depois de já ter ingressado na graduação); já minha mãe fez o Magistério, àquela época, tendo trabalhado como professora boa parte da vida. Quando criança, minha irmã me chamava para brincarmos de escolinha (ela era a professora, e eu o

aluno), enquanto víamos nosso irmão dando aulas particulares em nossa casa. Então, digamos que “professor” é sinônimo de coisa boa na minha família.

E, para mim, professor é não só sinônimo de coisa boa, mas é também perspectiva de trabalho e de vida. Fiz o ensino fundamental em uma escola estadual de um bairro afastado do centro da cidade, em Ubá; e a escola refletia bastante o estereótipo de escola pública: estrutura questionável, professores que não eram formados na área que trabalhavam (isso quando o professor era formado em alguma coisa), e frequente ausência de professores.

Da quinta para a sexta série, tive a possibilidade de estudar em uma escola particular, reconhecida socialmente como “uma escola melhor”. Por algum motivo, bati o pé com minha mãe, pois queria continuar estudando na escola onde já estudava. Tal ação seria imprescindível para que eu tivesse um panorama melhor da situação geral do país. Não por acaso, já na minha sexta, sétima série, decidi pela minha profissão: professor de Matemática.

Queria ser professor por ver que havia algo de errado naquela situação, e alguém teria de fazer alguma coisa para mudar tal realidade; tendo certo espírito de liderança, almejava, àquela época, ser um grande revolucionário da educação brasileira. Talvez, quem sabe, ser que nem um cara barbudo que eu via estampado em camisetas vermelhas por aí, sem saber muito bem quem era. Mas parecia boa a ideia de liderar uma mudança de paradigma no meu país. Tenho dificuldade de atribuir-me qualidades, mas considero que eu tenha uma certa mentalidade subversiva.

Também no ensino fundamental, ganhei duas medalhas na OBMEP (bronze, em ambas), onde tive a oportunidade de cursar uma iniciação científica júnior, ganhando a terceira (também de bronze) no 3º ano do Ensino Médio. Ao cursar a iniciação científica júnior, tive contato com uma Matemática avançada que não tinha acesso no ambiente escolar. Passei a me interessar e divertir com a Matemática; lembro, inclusive, do dia em que descobri que a cada tres numeros consecutivos, um é sempre múltiplo de 3. Passei o dia eufórico com essa informação, fazendo questão de testar, por várias vezes; alguns testes depois, descobriria que o mesmo funcionaria se fossem números de 2 em 2, de 4 em 4, de 5 em 5, de 7 em 7, e assim sucessivamente. Essa diversão com a Matemática seria outra responsável para que eu pretendesse seguir a profissão de professor. Por empolgar-me tanto com o conteúdo, queria que esse entusiasmo fosse dividido entre meus pares, dando a eles e elas um pouco da empolgação que possuía. Ao

ingressar na graduação, perceberia, mais tarde, que esses cursos de iniciação científica seriam cruciais para que eu criasse uma imagem melhor do que é a Matemática trabalhada no ensino superior.

Bem, vamos, finalmente, ao Ensino Médio, e, conseqüentemente, à melhor experiência da minha vida. Em 2011, um ano antes de ingressar no COLUNI, uma prima minha acabava de se formar no Colégio, e tive o privilégio de ir à sua festa de formatura, tres dias apos ter feito o exame de seleção. Ao ver toda a empolgação dos então formandos, e toda a relação criada entre eles, não podia esperar para saber se teria a possibilidade de estudar naquele colégio que, no momento, tanto sonhava. E pude. E foi ainda melhor do que eu esperava.

No COLUNI me encontrei. Se durante o ensino fundamental tinha dificuldades em fazer amigos, e sentia-me sempre excluído, foi exatamente o oposto no ensino médio: desandei a fazer amigos (tenho amigos que estudam lá até hoje, quatro anos depois de formado), sentindo-me parte da escola, da sala, dos grupos de amigos. Mas acho que o principal diferencial do COLUNI, na minha vida, foram as possibilidades que ele me abriu. Lá eu consegui me permitir. Me permiti ter minhas opiniões, deixar o cabelo crescer, usar a roupa que eu achava legal, sabendo que, independente disso, seria aceito e integrado naquele meio. Pude, também, experimentar as mais diversas áreas do conhecimento. Ajudei a fundar o Cursinho Popular Pré-COLUNI, que funciona até hoje; criei, também, um grupo de teatro, que duraria 3 anos; seria o Salsicha, seria os Mamonas Assassinas, seria garçom, seria operário, seria estatístico, seria cantor, seria o que eu quisesse experimentar (isso tudo permitido e incentivado pelo colégio). Seria, acima de tudo, quem eu queria ser. E, depois de muita reflexão (excepcionalmente no terceiro ano, quando já estava mais maduro) e muita busca por autoconhecimento, eu sabia quem eu era, quem eu queria ser, quem eu não queria ser.

Inclusive, utilizo essa autobiografia para fazer certo desabafo um tanto pessimista: ao lembrar-me das minhas experiências, vivências e amizades do COLUNI, reluto em aceitar que ainda hei de viver período mais feliz e produtivo (produtivo no sentido pessoal, e não econômico) do que o do ensino médio. Cresci e mudei muito com o COLUNI. Cresci e mudei muito, mas não perdi minha essência (na perspectiva aristotélica, nesse caso). Até hoje, ao encontrar antigos colegas de sala do ensino fundamental, percebo que, ainda que tenha tido acesso a todo um mundo diferente, permaneço com muitas concepções e principalmente princípios. Ainda que passe por

diversas experiências, sinto que alguns pensamentos e formas de pensar e agir se mantêm. O que não é exatamente bom. E nem exatamente ruim. Tal firmeza sobre minhas próprias ideias, é responsável por, por exemplo, não abandonar meus objetivos de vida e minhas raízes. Por outro lado, é também o responsável por me fazer ter extrema dificuldade em desapegar de pessoas, coisas (sempre pensando que “algum dia eu posso vir a usar”) e comportamentos; nesse caso, chamar tal “firmeza” de “teimosia” parece-me mais adequado.

É que desde cedo eu sempre aprendi a viver com a distância e a saudade. Meus núcleos familiares estão a 700 km de viagem distantes um do outro. Atualmente, meu pai e meu irmão moram em Santos, minha avó paterna (com seus filhos, filhas, netos e netas) em Mauá (SP), minha mãe e alguns tios em Ubá, minha avó materna em Ubari, minha irmã e alguns tios e primos em Juiz de Fora, e meu irmão em Varginha. Inclusive, a pergunta mais difícil para responder, para mim é uma pergunta bem simples e corriqueira: “de onde você?”. Prefiro dizer que sou da “rodoviária” (dizer que sou “da estrada” pode dar uma ideia de viver a vida sem rumo, sem apegar-se a nada, deixando o vento me levar; não, é só um tédio extremo esperando o ônibus, e depois uma briga interminável pelo apoio do braço, geralmente durando 12 horas).

E por viver com a saudade, convivo muito com o passado. Sou muito, mas muito apegado ao passado. Tento sempre lembrar-me do que me trouxe até onde estou, de como queria estar onde estou, de como queria fazer o que estou fazendo; de quem está do meu lado, de quem me apoia, e de quem pode ser apoiado por mim. Por viver com o passado, apego-me muito a lembranças, memórias, e qualquer coisa que possa me trazer lembranças ou memórias, de momentos bons ou ruins. E, novamente, isso não é exatamente bom, e nem exatamente ruim.

Acho válido destacar que, como todo bom jogador de RPG, tenho como principal objetivo de vida não a “busca pela felicidade”, mas a “busca por experiências”. O que, inclusive, dá força para aquilo que é responsável pela maioria dos meus pensamentos conflitantes: o tempo.

Tenho uma relação bastante conflituosa com o tempo; por ansiar pelas mais diversas experiências, sinto-me incomodado ao perceber o tanto de experiências que fatalmente deixarei de viver. Um dia, fui a uma livraria na Avenida Paulista, e saí de lá feliz com uma revista onde a Marilena Chauí havia concedido uma entrevista, mas, ao mesmo tempo, fiquei em desespero por ver, em minha frente, aquele monte de livros,

revistas e filmes que devem ser tão, mas **tão** interessantes, e eu não conseguirei aproveitá-los todos, como deveriam ser aproveitados. Não por acaso, grande parte das músicas que mais mexem comigo tratam sobre o tempo: “O Tempo”, do Móveis Coloniais de Acaju, “Amigo do Tempo”, do Mombojó. Uma ressalva para “Para manter ou mudar”, também do Móveis Coloniais de Acaju, que me leva a refletir sobre a infinidade das possibilidades e acontecimentos na nossa vida.

Já sobre a graduação, percebo que foi responsável pelo meu momento de consolidação. Consolidação enquanto profissional, mas, principalmente, no âmbito pessoal. Talvez o momento de consolidação enquanto o Toddynho (apelido recebido ainda em 2012, no primeiro ano de COLUNI, e presente até hoje). Hoje, apesar de todas as correrias e atrasos (inclusive para produzir este texto), sinto que tenho, comigo, bastante clareza sobre quem sou, onde estou, onde quero chegar, e o porquê da maioria dessas coisas (como diria O Teatro Mágico, “descobrir o verdadeiro sentido das coisas é querer saber demais). As experiências, as vivências, as pessoas que conheci, os conteúdos que estudei, serviram para construir-me enquanto cidadão. Não significa, é óbvio, que já estou totalmente construído e que o processo de construção se encerra aqui; mas significa que estou consolidado para buscar novas experiências.

Hoje, olho para trás e vejo que tenho uma vida muito boa. Tenho, ao meu lado, uma família que é exemplo, que me apoia, que me ajuda, e que me diverte. Tenho amigos que não me abandonam, e mesmo que acabem tendo que ir, não me deixam sozinhos. Tenho uma condição social e financeira estável, que permite e me incentiva a sonhar. Estudei e estudo onde quis e onde quero estudar. Estudo o que quis e o que quero estudar. Trabalho e produzo com o que quis e o que quero trabalhar e produzir. Jogo o que quis e o que quero jogar (não poderia terminar uma autobiografia sem citar os videogames...). Talvez por ter êxito no que faço, talvez por não querer demais. Sobre querer demais: não é exatamente bom, e não é exatamente ruim...

Por fim, algumas frases que gosto e incentivam-me muito:

“O mundo não muda com seu exemplo, mas com sua opinião”

“Não pense que a cabeça aguenta se você parar”

“Coragem. Se o que você quer é aquilo que pensa e faz, eu sei que você pode mais

AUTOBIOGRAFIA DE LÍVIA

Nasci em 14 de outubro de 1996 e fui muito desejada por meus pais e avós. Contam que no dia em que eu nasci, minha avó paterna foi desfilar comigo no hospital pois, assim como atualmente, eu nasci com muito cabelo e ruivinha.

Minha mãe já trabalhava na UFV (Universidade Federal de Viçosa) como dentista e meu pai, que até então tinha um bar em Ponte Nova, começava um comércio de materiais médicos e odontológicos em Viçosa. Na época em que eu nasci meus pais tinham acabado de construir a casa em que moramos até hoje.

Minha mãe, por conta do trabalho, contava com a ajuda de uma funcionária que cuidava de mim durante o dia. Eu sempre gostei muito dela e tenho fotos de pequena que ela tirava de mim Livia tomando banho de sol, Livia de cabelo cheio de *chiquinhas* etc. Com 1 ano e 6 meses eu fui estudar na Escola Passo a Passo, Escola pela qual nutro carinho enorme. Me lembro até hoje das atividades, professoras, recreios e dos amigos (que estudaram junto comigo por pelo menos mais 8 anos). Minha mãe conta que minha adaptação no Passo a Passo foi excelente e não dei muito trabalho em todo o tempo que passei na escola.

Quando eu tinha três anos minha avó materna faleceu. Apesar do momento de enorme tristeza, por ter sido uma morte repentina, nunca senti em minha vida os possíveis impactos desse acontecimento. Isso porque eu era muito nova, mas também porque minha mãe se manteve e se mantém forte e conta com muita alegria as histórias de uma mulher que, em vida, foi exemplo de trabalho, esforço, amizade e união. A minha avó era daquelas que unia a família para montar bloco de carnaval, enfeitava cada um dos sobrinhos e comprava fantasias do carnaval do Rio de Janeiro. Ela foi aquela que me mandou benzer porque eu estava laranja de tanto comer cenoura. Ela foi essa mulher que meu pai se orgulha de dizer: foi exemplo de trabalho. Sinto essa influência hoje em minha vida, não tenho medo, assim como meu pai e minha mãe, de trabalho nenhum.

No Pré-Primário recebi a notícia de que eu teria a irmã, eu que sempre havia pedido muito um irmão ganharia uma boneca para brincar rs. A Livia nasceu muito diferente de mim e mesmo assim, lembro de brincar muito com ela e de ter sempre a presença dela em tudo o que eu fazia. Acredito que o jeito dela sincero de ser trouxe muita vida e amor para a nossa família.

Na 1ª Série eu fui estudar na Escola Nossa Senhora do Carmo, como eu disse antes, muitos amigos do Passo a Passo também foram para o Carmo, pois a antiga escola só oferecia turmas até o então Pré-Primário. Desse modo, não tive problemas de adaptação - eu gostei muito da escola e da primeira professora. Com certeza, passou-se certa estranheza por conta da escola maior, mas não me lembro de ter estranhado nada mais do que isso.

Nessa época, eu comecei a fazer inglês, sempre frequentei a catequese e desde pequena eu já fazia balé. Gostava de todas essas atividades e fui ensinada desde pequena a lidar com muitos compromissos. Me lembro de épocas em que eu saía da natação, tomava banho, secava o cabelo e em seguida fazia o coque para as aulas de balé.

No Carmo nunca tive muitas dificuldades e uma coisa que meus pais observaram foi que, a cada ano, eu fazia amizades com grupos diferentes. Isso aconteceu porque sempre chegavam novos colegas e acho que sempre tive certa facilidade em fazer amizade.

A quinta série chegou e me lembro do frio na barriga que senti quando encarei o fato de que estudaria de manhã - aquilo parecia algo muito evoluído e eu me lembro de que nessa época minha mãe reforçou comigo a importância de estudar mais. As coisas estavam ficando mais sérias...

Na sexta série, pensando no exame de seleção do Coluni, comecei fazer aulas de redação e descobri aí uma coisa que eu gostava e gosto muito de fazer. Além disso, foi mais ou menos nessa época que passei a frequentar as salas das supervisoras: eu ia até lá para reclamar de cada menino que falava demais nas aulas, me incomodava pessoalmente as pessoas que não deixavam a aula correr em paz. Foi aí que minha mãe foi até a escola e pediu que a supervisora não desse muita confiança aos meus pedidos - ela achava que eu estava exagerando e acho que foi bom, perdi a vontade de reclamar e aprendi a me concentrar mais.

A sétima série foi um ano diferente: o primeiro beijo e a necessidade de contar isso pra minha mãe, as matérias na escola cada vez mais difíceis, as amizades novas, o balé que exigia muitos ensaios, os esportes que eu treinava na escola...

Enfim, chegou a hora de também encarar outra grande escolha: queria fazer a prova do Coluni. Na sétima série eu me dediquei muito a escola, mas também aproveitei muito as amizades e a adolescência.

Na oitava série, lá eu estava eu envolvida em muitas atividades: escola, cursinho, inglês, basquete e comissão de Formatura. Infelizmente tive que escolher parar de fazer balé, por conta dos horários incompatíveis com o cursinho. Lembro de estudar muito, estudava até tarde, estudava nos sábados e domingos e, ainda assim, eu tinha tempo para me apaixonar...

O Exame de Seleção do Coluni foi um dos momentos mais estressantes até ali, eu pensei que não passaria por conta da prova de Matemática. Mas aí veio a grande notícia: fui aprovada em ótima classificação! Me lembro da felicidade dos meus pais e sensação de dever cumprido que senti com o resultado!

O Coluni chegou! Novos amigos, novo ambiente, novos professores, matérias ainda mais difíceis e uma certeza: preciso estudar! Estudei muito e no primeiro ano, logo no primeiro bimestre, um fracasso: nota abaixo da média em Física. Estudei mais e consegui melhorar a nota, mas acabei nutrindo um sentimento de aversão pela física (por conta da nota) e pela química (por conta da professora).

Mesmo com tudo, eu amava o Coluni! Fiz amizades e fui muito feliz na Gincana e em cada trabalho, encontro de colegas e festas! Descobri um mundo novo, mesmo morando com meu pai, mãe e irmã! Meu pai diz que no Coluni eu ganhei mais independência, vivia muito em função da escola e meus pais perceberam que era momento de permitir que eu me dedicasse a isso.

Veio o segundo ano, a bendita da Matemática poderia ser um problema, mas mesmo assim eu me dediquei muito. Me lembro das monitorias, estudos em conjunto e das muitas noites que estudei sozinha em casa. Foi no meio do segundo ano que conheci o Gustavo - começamos a namorar e senti de perto o "problema" de namorar com um pai mais ou menos ciumento. Mas mesmo assim, eu fui e sou muito feliz com isso. Ainda que meu relacionamento com o Gustavo acabe sinto que ele teve uma grande "missão" na minha vida: ele abriu ainda mais minha visão e foi por isso que decidi fazer a graduação em Belo Horizonte, longe de casa.

O terceiro ano foi marcado por duas coisas: muito estudo para o ENEM e um medo de que nosso namoro terminasse pela chance grande de irmos estudar em cidades diferentes. Me lembro da ansiedade que sentia, além do medo pela possibilidade de sair de casa. A sensação era de que a vida adulta se aproximava e eu não me sentia confiante o suficiente para fazer as grandes decisões que a vida pedia de mim.

Veio o ENEM e o resultado: decidi fazer Direito na UFMG e o Gustavo faria Medicina, também na UFMG. Fomos muito felizes com o resultado, mas era momento de se despedir do Coluni e isso doeu muito em mim: eu fiz daquela escola uma casa e trocar de casa foi muito dolorido, me adaptei a um lugar como nunca antes na minha vida e senti falta de cada detalhe.

Chegar na graduação foi muito diferente, mas passei por isso com o Gustavo e com muitos amigos, o que fez desse processo algo mais leve. Também me adaptei bem à graduação e logo encontrei amigas que fizeram de Belo Horizonte um lugar melhor para se estar. Ainda assim, aos domingos ou em alguma noite mais à toa eu ainda choro com saudade de casa.... Sou muito apegada e ainda sinto muita dificuldade em lidar com a distância.

Para mim, esse é o ponto mais difícil de se estar em Belo Horizonte, sinto saudades de todas as coisas, principalmente porque tenho uma relação muito próxima com meus pais, somos mesmo muito unidos e tenho com eles muita cumplicidade: ainda hoje tomo opinião sobre minhas decisões e divido com eles as alegrias e tristezas diárias, mesmo com a distância física.

Na graduação, logo no início, fui aprovada para participar de um Projeto de Extensão que me fez gostar muito do Direito e me sentir em casa com as novas pessoas que conheci. Demorei muito a fazer estágio, acho que eu protelava essa decisão ao máximo pois sabia que o estágio reduziria muito as minhas férias. E, por óbvio, férias sempre foi sinônimo de ficar pertinho dos meus pais e da minha irmã.

Até que não tinha mais como adiar, comecei a fazer estágio na Justiça Federal e fui muito feliz com cada um que cruzou meu caminho, tive a sorte de trabalhar com o juiz excelente e com assessoras muito queridas. Todos eles foram exemplos para mim, especialmente no sentido profissional do termo.

Apesar da satisfação, após quase 10 meses de estágio, eu já sentia que deveria buscar algo mais e numa dessas que a vida nos prega surgiu um processo seletivo para uma Sociedade de Advogados. Participei da seleção de estagiários como quem faz pela experiência e acabei sendo aprovada. Apesar da felicidade, senti mais uma vez a vida me dizendo que estou ficando adulta... Era hora de assumir mais responsabilidades e, por isso, comecei a fazer o estágio. Estou completando quatro meses neste mês e, apesar da rotina puxada, sinto que aprendo um pouco a cada dia e isso é muito gratificante!

Vendo de um panorama geral considero que fiz boas escolhas durante minha vida, ainda que muitas vezes seja tentador pensar onde eu estaria se não tivesse optado por estudar em Belo Horizonte. De uma forma ou de outra, me sinto feliz com minhas conquistas e acredito que cada desafio veio somar a quem eu sou hoje!

AUTOBIOGRAFIA JOÃO PAULO

Fiz certa véspera para começar esse texto por conta de uma série de coisas. Além da correria de sempre, vem aquele medo da distorção que podemos criar sobre a nossa história/estória. No entanto, fazer um relato autobiográfico aos 20 anos é incorrer no conforto de não ter que narrar nada de grandioso - excetuando o rol gênios, que ainda bem não componho; a mediocridade é um presente!

Para facilitar o exercício da memória dividi em três partes que correspondem, respectivamente, à Ipanema, Viçosa e São Paulo. Vamos lá!

Dezesseis mil mundos possíveis ou quando minha irmã era anjo em maio

Nasci numa cidade pequena na Zona da Mata Mineira no final dos anos 1990. Minha família, como quase a totalidade do Brasil é multiétnica. Meu pai (branco) era de uma família socialmente importante e economicamente estável, apesar de sem ostentações. Minha mãe (negra) repetiu até certo ponto a história convencional: periférica, trabalhando desde a infância, morando a cada tempo com algum parente, mas com a estabilidade do amor de uma avó que foi, então, sua mãe. Após o casamento – apesar de ser ela o sustento financeiro da casa, dado que já trabalhava há muito – passou por toda a história do racismo velado que já bem conhecemos.

Poucos anos após o casamento tiveram a Gi, minha irmã mais velha, e a situação econômica já estava mais estável (com o loja de tecidos que temos até hoje). Três anos após minha irmã, em 1997, eu nasci.

Tive uma infância deliciosa. Meus pais trabalhavam na loja e todas as lojas vizinhas eram dos meus tios (irmãs e irmãos do meu pai); eram seis estabelecimentos e a casa dos meus avós no fundo. O limite entre público e privado nunca mais foi tão fluido (kkk). A esquina era (e é) completamente nossa, ficávamos o dia todo sentados na calçada numa eterna reunião de família. Essa exposição também permitia a confluência de uma série de figuras sociais na esquina (uma coisa entre as personagens do Garcia Marques e a Praça é Nossa). Sendo o neto mais novo, e não estando, portanto, na escola, muita massa crua de broa da vó já me foi dada sem a disputa usual entre os netos.

A educação, dessa forma, era uma tarefa compartilhada na nossa infância. Estávamos livres mas sempre tinha uma tia por perto. Almoço na casa de uma, outra ia

buscar na escola, e assim acabei crescendo com muitos afetos. A educação formal nunca foi um problema. Sendo sempre uma prioridade em casa, era normal dedicar certo tempo às tarefas. Apesar de muito rígida, mamãe nunca nos penalizou por eventuais notas baixas, sempre procurou entender o que estava acontecendo na nossa vida escolar (passamos por certos períodos de aula particular por conta disso). Minha educação foi quase toda em instituições públicas (desde a segunda série do fundamental 1 até agora). Temos uma escola estadual excelente em Ipanema – a excelência reside mais na boa vontade dos profissionais que a compreendem realmente pública, do que na responsabilidade do Estado, ao meu ver. Permaneci nessa escola – a saber, E.E. Nilo Morais Pinheiro – até a oitava série, depois fui para uma segunda escola estadual da minha cidade até chegar no Coluni, falaremos disso daqui a pouco.

Existem mais duas questões que julgo importante nesta parte do texto. Uma delas é uma “má formação congênita na célula matriz da medula óssea”, essa big expressão que aprendi a recitar ainda pequeno. Fui diagnosticado com essa má formação após uma longa procura por diagnósticos. É mais a procura do que ela própria que me ficou mais em primeiro plano na lembrança. Muitos exames de sangue, desmaios, viagens, consultórios, laboratórios, enfim, um rito que em certo ponto já estava até acostumado. Fico impressionado a cada vez que lembro de todo esse processo, da capacidade da minha mãe me transmiti-lo com tanta naturalidade; apesar da consciência da minha diferença nunca me vi enquanto doente, nestes termos. Apesar de ter que sair sempre da escola pra um exame ou outro, nunca me questioneei o motivo de não acontecer o mesmo com os colegas; as viagens pra exame acabavam sendo eventos legais pra conhecermos outros lugares e coisas do tipo. Enfim, por conta disso existiram circunstâncias que não permitiram minha infância ser o que se chamaria de normal, mas não fizeram dela menos deliciosa. Nessa fase, entretanto, por conta de tantas viagens e exames acabamos ficando bem arrochados financeiramente.

Uma outra questão importante foi a Igreja Católica, grande responsável pela minha educação em vários aspectos. Sendo minha família muito religiosa, ela se confundia, também, com a Igreja. Disse desde sempre que seria padre, pedia e ganhava de presente muitas imagens de santos e terços - o que fez da minha casa uma época quase um terreiro de umbanda, segundo minha mãe. Cresci estudando bastante, fiz cursos de liturgia e análogos. De certa forma cresci seguindo procissão, pintando tapete de Corpus Christi, e rezando Via Sacra de madrugada na Sexta-feira da Paixão. A

imagem mais nítida e feliz da minha infância é, sem sombra de dúvidas, o Mês de Maria (seguido da trezena de Santo Antônio, o padroeiro): As quitandas; o cheiro da praça que invadia a igreja ainda durante a missa, as coroações, a igreja cheia de anjos e minha irmã no meio com suas asas; a consagração a Nossa Senhora que era feita já na vontade de sair correndo atrás das balas distribuídas ao fim da coroação; e ao sair da igreja os gritos do meu pai, o leiloeiro das quitandas, anunciando: “Eis aqui um leilão doado por um devoto do Mês de Maria, está sem preço pra começar...”. A praça era nossa, e entre um pique-pega e outro, uma canjiquinha pra sustentar. A casa cheia de bolos, tortas, doces... uma série de leilões que meu pai as vezes nem queria levar, mas gritava pra subir o preço e acabava levando (kkk). Enfim, em se tratando de infância, meus maios foram o supprassumo, e de certa forma a possibilidade de um resumo. Minha irmã tinha asas, não há nada além disso.

Minha irmã sempre foi uma referência pra mim, e foi também figura fundamental pra chegarmos à próxima parte do texto. Cada vez me aproximando mais das humanidades ainda no Ensino Fundamental e com a inescapável puberdade fui me distanciando um pouco dos meus ideais, digamos clericais (kkk), e acabei, depois de uma série de coisas, começando a namorar uma pessoa muitíssimo especial e que foi também central nesse processo de sair de casa, a Ana Luiza.

Minha irmã tinha feito Coluni e era uma entusiasta da minha ida. Fiz o intensivão em Viçosa, morando com o TiDu, futuro professo de história, e não passei. Fiz o primeiro ano numa escola estadual da minha cidade. A contragosto fiz minha inscrição pro processo de seleção novamente – e um dia após o término das inscrições. Fiz a prova. Minha irmã estava saindo de Viçosa e indo para Juiz de Fora. Fomos minha mãe e eu busca-la de mudança em Viçosa. Em uma parada da viagem, na Cotochés, minha irmã nos liga com a notícia da minha aprovação. Ganhei uns CD’s de música clássica que tinha nas prateleiras do caixa e seguimos para Viçosa:

Setenta e oito mil mundos possíveis ou quando deixei de catar tanajura

Viçosa foi um grande caldeirão e não sei se vou conseguir organizar minimamente minhas lembranças. Escola, casa, amigos, tudo estava no mesmo plano. Vamos nesse emaranhado começar a puxar o fio Coluni, grande motivo da minha ida

pra Viçosa. Após os cursinhos pré-Colúnie todo o discurso já criado lá sobre o colégio, foi um alívio chegar no primeiro dia de aula e descobrir que quem tocava violão no anfiteatro era a professora de Matemática – eram pelo menos humanos, constatei. Após as apresentações um trote significativamente violento e o questionamento se era realmente aquilo que queria. Por um acaso fui morar não mais sozinho, mas com um veterano que depois me trouxe uma série de problemas. Ele engendrava uma série de pequenas maldades como sumir meus materiais, fazer ameaças, coisas que acabaram atrapalhando meu desempenho escolar ainda no primeiro ano, além da instabilidade emocional e psicológica. As providências cabíveis foram tomadas e passei a morar sozinho ainda no primeiro ano. É Bom lembrar que fui morar sozinho ainda bem criança, com medo do escuro e tudo. De certa forma meu ponto de virada foi em Viçosa. Isso fica muito claro quando lembro de uma crise de choro que tive na Biblioteca Central: estava estudando numa véspera de prova de Matemática – minha maior dificuldade desde sempre. Estava num espaço da biblioteca que dava para um jardim e começou a “chover tanajura”; passei minha infância toda catando tanajura, e no dia que chovia não se sabia se a rua tinha mais tanajura ou meninos correndo atrás delas. Era um dia atípico e divertidíssimo, e tinha participado dele até então. No momento caía tanajura e existia a prova de Matemática, e ainda que não existisse a prova, o espaço da universidade não me permitia mais sair correndo por aí atrás de tanajuras. Dividindo o mundo em dois grandes grupos, desde aquele dia faço parte do grupo de pessoas que não catam tanajuras. Foi uma clivagem difícil de encarar na hora, mas descobri assim que estava crescendo.

Crescer também foi muito bom. Fui morar sozinho na adolescência e pude experimentar uma certa liberdade muito importante. Minha casa era minha e podia receber amigos, cozinhar, e até beber um pouquinho precocemente. Essa liberdade foi muito importante nesse novo momento em que eu já não era um catador de tanajuras: tive muito espaço pra descobrir e experimentar e pensar sobre música, artes plásticas, sexualidade, literatura, religiosidade, enfim, de ir me construindo e ver sobre quais pilares já não queria colocar mais nada. Na escola foi ficando cada vez mais patente a minha inabilidade nas exatas e minha paixão profunda pelas humanidades. Passei por uns momentos mais tensos no segundo ano, e acabei chegando à primeira e única recuperação da minha vida (por enquanto). Não quero muito me estender aqui, mas citar uma das primeiras frases da professora ajuda a compreender como foi vivido esse ano

em relação ao colégio. Disse a professora no primeiro dia de aula (usei a citação direta, mas obviamente é como me lembro da fala e não necessariamente como ela foi): “Se vocês querem mãe voltem pra casa ou pro primeiro ano, porque meu amor materno gasto como meu cachorro”. Apesar da dificuldade com as exatas – física também foi um pequeno pesadelo – tive muitas experiências maravilhosas no colégio; participei de projetos extracurriculares, conheci muitas coisas novas, além de conhecer meu desalento e acalanto, meu amor desde então: Larissa.

Meu terceiro ano foi decisivo e decidi fazer o que achava mais importante pra mim e a não ceder tanto às pressões do colégio. Pulei de cabeça na loucura da Anita, minha professora de Língua portuguesa, uma mulher excepcional, e fomos criar um sarau sobre literatura e culturas africanas e afro-brasileiras. Esse projeto me absorveu completamente. Em meio a isso chega, também com sua loucura deliciosa, a professora de Arte – Dani – e resolve ensinar uma porção de moleques a tocar maracatu (tudo isso com o olhar da professora de literatura – Mariana - que tentava organizar um pouco a nossa bagunça). Penso que nunca tenha me dedicado tanto a um projeto, e quando dei por mim tinha trocado o desânimo gigante do cursinho pré-vestibular (para medicina), por uma energia que nem sei de onde vinha. Aprendemos maracatu, declamamos poesia, tocamos e dançamos samba, pintamos telas, fizemos seminários sobre violência religiosa, racismo, população carcerária, candomblé... E com tantas pesquisas acabei chegando a um tipo de texto chamado etnografia; gostei daquilo e quando vi estava lendo até de madrugada. “Quero fazer isso”, pensei. E daí, após alguns dilemas, chegamos à minha nova paixão – a Antropologia – e meu novo desafio - São Paulo:

Vinte e um milhões de mundos possíveis

Sem coragem para um subtítulo

São Paulo é agora. Não tenho nem o mínimo distanciamento pra narrar as coisas, mas podemos imaginar o quanto essa cidade pode soar assustadora para um menino terrivelmente provinciano. Cheguei pela primeira vez no dia da matrícula, no mesmo dia arrumamos casa e voltamos pra Minas (numa viagem de 16 horas de ônibus). Estar em São Paulo foi um susto, e custei a acreditar que estava na USP, aquela coisa tão distante até então. Fui morar com um colega do Coluni, o que ajudou bastante, mas parece que se sentir sozinho em São Paulo é a regra. Uma coisa que me assustava muito eram as

multidões andando sob a terra pela manhã num silêncio absurdo; só os passos no chão e a caixa de som com os imperativos de sempre: “ Não fique na região das portas” ; “não corra nas escadas rolantes” ; “coloque bolsas mochilas e sacolas a frente do seu corpo”. Digamos que pra quem foi criado entre personagens do Garcia Marques e da Praça é Nossa, Black Mirror é bastante assustador kkkk. Mas a cidade tem seu lado deslumbrante; a vida cultural é convulsionante, e por todo lado tem arte (por mais que se tente pintar os muros de cinza). Rap no metrô, Bach na biblioteca, grafitti no caminho, um trio de forró na esquina, um grupo de maracatu acolá, a sinfonia de buzinas de sempre e assim segue a cidade que não deixa a gente dormir.

Na faculdade a Antropologia que era paixão já virou um amor mais tranquilo e consciente dos problemas. Tenho estado muito feliz com o grupo de estudos que entrei, o Grupo de Antropologia Visual, que me levou até a fotografia – estou aprendendo e empolgado. Estou também em um grupo de extensão no qual dou aulas e oficinas de Sociais em uma escola na extrema Zona Oeste de São Paulo – um universo outro, tanto o espaço geográfico quanto o desafio da sala de aula.

A violência policial é uma constante nas periferias, e o Estado aqui deixas suas garras bem amostra; o carnaval é explícito e um dos atos políticos mais lindos que já vi. Aqui tudo parece vário e muito; as coisas se dão sem muitos filtros, e entre muitos absurdos muitas coisas boas e ruins se conjugam a todo tempo. Aqui a gente aprende a “correr atrás de bola e fugir da polícia” ao mesmo tempo. Então nesse pouco tempo já sambei um bocado, toquei um pouco de maracatu, corri de polícia, perdi a conta de exposições e shows, e já não sei pelo que esperar.

Sobre o caminho, só sei que é grande.