



As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil

Schools have a future, because there are teachers present: narratives from those who teach mathematics at EJA in Brazil

Júlio César Augusto do Valle
Universidade de São Paulo (USP)
São Paulo-Brasil

Resumo

Neste texto, o propósito consiste em contribuir com a reflexão ensejada pelo dossiê, que celebra o aniversário da obra "A escola tem futuro?", organizada por Marisa Vorraber Costa a partir de uma série de entrevistas realizadas sob a égide da questão que dá título ao livro. Para isso, resgatamos uma das entrevistas, com a professora Nilda Alves, com quem estamos alinhados epistemológica e politicamente para argumentar em favor de nossa perspectiva sobre o futuro das escolas e como este depende, em grande medida, dos professores e das professoras que estão presentes nelas, hoje. Com o intuito de adensar e ilustrar essa argumentação, remetemo-nos às narrativas de docentes que ensinam matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) em escolas públicas de diferentes regiões do país, articulando-as à necessidade de desinvisibilizar práticas emancipatórias e autorias docentes.

Palavras-chave: Currículos praticados; Pensamento docente; Desinvisibilizar.

Abstract

In this text, the purpose is to contribute to the reflection prompted by the dossier, which celebrates the anniversary of the book "A escola tem futuro?", organized by Marisa Vorraber Costa based on a series of interviews carried out under the auspices of the question that gives the title to the book. To do this, we bring one of the interviews, with professor Nilda Alves, with whom we are epistemologically and politically aligned to argue in favor of our perspective on the future of schools and how it depends, to a large extent, on the teachers who are present in them today. In order to deepen and illustrate this argument, we refer to the narratives of teachers who teach mathematics in Youth, Adult and Elderly Education (EJA) in public schools in different regions of the country, articulating them with the need to de-invisibilize emancipatory practices and teaching authorship.

Keywords: Practiced thought curriculum; Teaching authorship; De-invisibilize.

Introdução

Eu vou falar de nós ganhando. Porque pra falar de nós perdendo, eles já falam.

Nego Bispo

Começar este texto com a epígrafe acima, conforme fizemos anteriormente (Valle, Bueno; 2024), denota nosso posicionamento político-epistemológico em favor do reconhecimento e da valorização da docência, e da dimensão criadora associada a essa profissão. Sabendo que tem sido permanentemente vilipendiada, vulnerabilizada ou fragilizada por discursos e ações, igualmente políticos e epistemológicos¹, argumentamos que essa dimensão de criação, inalienável ao trabalho docente, precisa ser reconhecida e respeitada caso queiramos assegurar qualquer futuro digno às escolas.

A criação, nesse caso, como explicaremos adiante, está articulada às noções de autonomia, autoridade e alteridade docentes (Santos, 2020), mas, em maior medida como queremos enfatizar, à defesa da autoria docente (Valle, 2021). Qualquer acometimento dessas dimensões acaba por fragilizá-las todas, dado que se constituem de modo solidário, indissociável. Sua defesa, em contramão, também passa pela identificação dessa mesma indissociabilidade. Por isso, é apropriado utilizar as palavras da epígrafe para estabelecer uma analogia com a docência e com as escolas ou, mais explicitamente, com o trabalho nelas realizado: é preciso falar dos professores ganhando; de nós perdendo, já falam.

Para tratar dessa perspectiva de ganho de forma crítica, contrapondo-nos à militância verbalista ou verborrágica que critica Freire (2012), vamos evidenciar, antes, o que entendemos como possibilidades de materializar esse posicionamento, que é político-epistemológico, no âmbito da pesquisa em educação, particularmente em Educação Matemática, a partir de um exemplo de estudo envolvendo narrativas de docentes que ensinam matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Conforme dissemos anteriormente, argumentamos que fazer este movimento é necessário caso queiramos assegurar qualquer futuro digno às escolas. Sob essa perspectiva, temos enunciada, já de antemão, uma resposta à indagação que Marisa Vorraber Costa (2007, p. 7) toma como ponto de partida para sua obra: "a escola tem futuro?":

Salvo raríssimas exceções, parece que nas décadas de 1980 e 1990 nos acostumamos a pensar a escola como um bloco monolítico de problemas, finalidades e expectativas, e avançamos muito pouco, tanto na proposição de formas de colocá-la

em funcionamento no interior das sociedades e da cultura quanto no questionamento dos significados produzidos sobre ela e por ela.

O excerto anterior, parte da apresentação de sua obra, nos ajuda a compreender parte do contexto de preocupação da autora que, para responder à indagação que dá título ao livro, realiza seis entrevistas. Cada uma das entrevistas ajuda a autora a problematizar a percepção de que:

[...] o que se ensina e se aprende sobre a escola nos cursos da área da Educação, de uma maneira geral, tende a compor uma massa mais ou menos homogênea e disforme em que informações, problemas, teorias e proposições práticas se misturam e desaparecem sem qualquer destaque. Tudo se parece com tudo, sem contrastes, sem tensões, sem emoção. (Costa, 2007, p. 7).

A fim de evidenciar as diferentes perspectivas que fundamentam as diferentes abordagens da pergunta original, Costa (2007) atinge seu objetivo ao nos mostrar que, nas trajetórias de constituição de pesquisa em cada entrevista, há igualmente múltiplas maneiras de abordar a questão e respondê-la positivamente. Nas palavras dela:

Como chegamos a essa situação? Por que há essa falta de enredo, de envolvimento, de indignação ou de prazer? E por que aceitamos que seja assim? Já há algum tempo aprendi, também, que, quando se fala ou se pensa sobre a escola, nem sempre se tem em mente o mesmo conjunto de significados, já que variam os interesses, as expectativas, os sonhos, os desejos, os espaços e os tempos. Por que então aceitar e acomodar-se a essa redução, a essa simplificação, à ausência das tensões, das discrepâncias e das incertezas? [...] a pesquisa que deu origem a este livro pretendeu — correndo riscos e aceitando seus limites — retirar a escola dessa massa homogênea e disforme e trazê-la para um palco cheio de luzes, sons, vozes, emoções, cores, ação (Costa, 2007, p. 7-8).

Esse excerto, em particular, nos motiva à escrita desse texto, em que vislumbramos entendimentos que nos permitem retirar a escola da posição indicada pela autora. De acordo, inclusive com um posicionamento político-epistemológico, optamos por nos referir às *escolas* (Oliveira, 2013; Oliveira, 2023), evidenciando a multiplicidade de especificidades, de sujeitos, de territórios e de *espaçotempos* que habitam e constituem as escolas. Para fazer essa defesa, consideramos importante e basilar:

a ideia de que as escolas, sempre pensadas no plural, produzem, criam, inventam existências próprias, únicas, sendo, portanto, realizações singulares e localizadas, e, por isso, plurais. Ao mesmo tempo são complexas, resultando em múltiplas possibilidades de transgressão em relação aos modelos prescritos (Oliveira, 2023, p. 64).

Chamá-las de *escola*, no singular, revelaria uma compreensão de "uma escola conceito": "*A escola na frente de onde passa o trem ou a escola em que não passa?*", nos provoca Inês Barbosa de Oliveira durante um dos episódios de *Papo de Professor Podcast* (Valle, 2024b).

Neste mesmo programa, temos nos dedicado a produzir, a cada episódio, uma conversa com dois professores que ensinam matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em redes públicas, em diferentes regiões do país. Nas conversas, que são transcritas por estudantes da Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP), bolsistas do projeto de extensão, temos acesso às trajetórias de constituição de cada pessoa como docente, às compreensões sobre a matemática escolar, aos sotaques, aos territórios e tanto mais da emoção e do que motiva esses sujeitos. Para responder à pergunta original de Marisa Costa, dedicamo-nos à releitura das transcrições dessas conversas. Para que seja possível, neste texto, mostrar as escolas como "território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram", como a autora tensiona no excerto a seguir:

Parece que a escola do século XXI ainda se mantém como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. Ela não carece de vitalidade. Seu propalado anacronismo parece ser seu catalisador, como uma Fênix que renasce das próprias cinzas. Se a escola da modernidade não se sustenta mais, ela se transmuta, se hibridiza em múltiplos cruzamentos e se reproduz nos infinitos discursos que sobre ela enunciam. Ela certamente não é de um único jeito, não toma uma só forma. Ela própria já começa a se reconhecer como território da diversidade, contorcionista da incerteza, prisioneira dos poderes que a dobram. Mas uma escola que fala a língua do seu *espaçotempo* poderia continuar fazendo a diferença no processo de socialização e educação dos humanos (Costa, 2007, p. 21).

Buscamos, assim, reconhecer, o que emerge em narrativas de professoras e professoras, como pontos de atravessamento da pergunta que dá título à obra de Costa (2007). Para isso, apresentamos, a seguir, algumas perspectivas que articulamos, neste trabalho, como orientação teórico-metodológica. Na sequência, o objetivo é responder, mais propriamente, à pergunta original de Costa (2007), estabelecendo, com ela, um questionamento correlato, qual seja: o que aprendemos ao desinvisibilizar currículos *pensadospraticados* e que nos ajuda a respondê-la a partir das narrativas docentes do referido *podcast*? Por último, nas considerações finais, sempre provisórias, destacamos alguns aprendizados sobre essa multiplicidade que habita as escolas e que nos permitem responder,

também positivamente, a pergunta original. Um *spoiler*: as escolas têm futuro, mas é preciso desenvolver outras posturas na relação universidade-escola para contribuir qualificadamente com esse futuro.

Orientação teórico-metodológica

Todas as entrevistas realizadas por Marisa Costa (2007) são interessantes e nos contam sobre as diferentes perspectivas e abordagens, além do modo como se constituíram pesquisadoras e pesquisadores, que estudam sobre as escolas. Uma delas, no entanto, foi bastante inspiradora para a escrita deste texto pela confluência de um posicionamento político-epistemológico com o que mobilizamos aqui. Trata-se da entrevista com Nilda Alves, que exploraremos adiante como mais uma forma de nos conectarmos à obra de Costa (2007), enquanto apresentamos nossa orientação teórico-metodológica. A educadora começa explicando que:

[...] tanto como pesquisadora quanto em ações de extensão e docência, meu trabalho tem se ligado muito à questão do cotidiano escolar, que não estudo genericamente, mas sempre de modo encarnado nos *praticantes* dele ou nele. Mas não estudo a escola como instituição, não estudo o cotidiano da escola tal como pode ser observado. Eu o estudo — e com ele trabalho nas outras práticas que desenvolvo — através do que sobre ele falam os seus *praticantes*, em particular os que nele são docentes (Alves, 2007, p. 78-79).

O conceito de praticantes do currículo será, posteriormente, revisitado em sua própria trajetória, o que se evidencia nas expressões *pensantespraticantes* do currículo e ainda *praticantespensantes* (Alves et al, 2002; Oliveira, 2012; 2023). Aqui, nos interessa a ideia de que a pesquisa sobre os currículos pode envolver o que falam do cotidiano escolar um dos grupos que nele estão encarnados, os docentes. Na própria entrevista, a autora explicita a contribuição que as narrativas, o acesso à memória das professoras no caso, trazem para a pesquisa curricular:

Em minhas pesquisas, tenho trabalhado muito com a memória das professoras sobre aspectos do cotidiano, ou seja, busco os *praticantes* para que nos "contem" o que pensam e lembram dos processos pedagógicos e dos currículos na escola – tudo no plural, pois trabalhar no cotidiano permite compreender as tantas diferenças que vão surgindo nas ações do dia-a-dia de todos os *praticantes* da escola (Alves, 2007, p. 79).

Nesse sentido, apropriamo-nos das ideias mobilizadas por este excerto para responder também à pergunta original de Marisa Costa (2007) por meio do que nos contam os professores e as professoras que participaram dos dez primeiros episódios do Papo de

As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil

Professor Podcast, todas elas e todos eles que ensinam matemática na EJA em redes públicas de diferentes regiões do país. A questão das narrativas, portanto, se faz presente pela perspectiva que as compreende como "história encarnada nos sujeitos que as contam". Nilda Alves (2007, p. 80) também nos fala sobre isso na entrevista concedida:

Usamos essa ideia, considerando que a história da Pedagogia fosse a própria prática da Pedagogia contada por seus praticantes docentes. Entendemos, assim, que a história está "encarnada" no "sujeito" que a conta — o praticante da escola — permitindo compreender a história da escola a partir das várias versões contadas. Admitimos, também, que essa compreensão inclui, ainda, a memória de quem vai ler essa história e estabelece redes de significados entre as lembranças lidas. Trabalhamos muito, dessa maneira, sobre a questão das narrativas.

Posto isso, reconhecemos a importância de constituir narrativas constitutivas da docência, das práticas, das possibilidades, dos limites e até dos sonhos a partir do que nos contam tais docentes. É nessa direção que operamos com a epígrafe deste texto, é para falar de nós ganhando. Afinal, como a própria Nilda Alves discutia, no momento da entrevista, já falamos de nós perdendo. Assim as narrativas desinvisibilizadas contribuem para mostrar que existem histórias diferentes das que são usualmente contadas. Nas palavras dela, lemos:

Em primeiro lugar, é que a escola tem uma história diferente da oficial que se caracterizou por mostrar a incompetência permanente da escola, a má formação de seus professores, as carências crescentes de seus alunos e a indiferença dos pais, o que seria redimido pelas sucessivas políticas oficiais. É preciso dizer que isso não é de agora, sendo uma história que também precisa ser escrita: a permanente desconfiança das chamadas "autoridades" nos praticantes da escola (Alves, 2007, p. 81).

É importante ler, nessas palavras, a denúncia explícita de uma perspectiva, infelizmente ainda atual, sobre a história da escola pública que, tomada como única e no singular, revela também certa orientação político-epistemológica que nossa perspectiva visa tensionar e problematizar. Esse movimento se dá na confiança de que esses sujeitos, que habitam e que fazem as escolas cotidianamente, têm muito a nos ensinar, porque sabem e fazem, "e fazem rápido" defende Inês Barbosa de Oliveira em seu episódio especial do mesmo podcast. Justificamos nossa perspectiva pela compreensão de Nilda Alves (2007, p. 81-82) apresentada durante sua entrevista:

O que percebo, em contrapartida, é que quando buscamos a memória das professoras, em circunstâncias variadas, percebemos que indicam experiências extremamente ricas, que são diferentes de geração a geração, mas que são sempre muito interessantes, permitindo a renovação da escola, o que não aparece em relatos oficiais.

Parece-nos igualmente importante destacar que, no caso da EJA como modalidade, não há política curricular prescritiva como há para o restante da Educação Básica, como no caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso faz com que a riqueza se amplie diante das possibilidades de criação curricular desses sujeitos que ensinam matemática para pessoas jovens, adultas e idosas, como temos discutido em trabalhos anteriores (Pompeu *et al*, 2024; Valle, 2024a). No diálogo estabelecido com docentes de diferentes estados e regiões do país, multiplicam-se as circunstâncias territoriais e culturais, de que fala a autora, na composição de um bonito caleidoscópio de imagens sobre as práticas pedagógicas com a matemática na EJA.

Reconhecemos, assim, que nossa orientação teórico-metodológica converge para a perspectiva de trabalho enunciada pela educadora em sua entrevista, que comemora também seu aniversário de vinte anos:

O desenvolvimento desses projetos tem permitido recuperar histórias consistentes das criações curriculares e pedagógicas das professoras nas escolas brasileiras. Em segundo lugar, tem permitido compreender, e aí tem a ver com a base teórico-epistemológica com que trabalho — as redes de conhecimentos —, que a formação desses praticantes e a memória deles sempre envolvem, necessariamente, a escola e para além dela, ou seja, as múltiplas e variadas redes cotidianas nas quais vivem e formam conhecimentos e valores, entendidos como conhecimentos especiais que levam à ação e a justificam (Alves, 2007, p. 82).

Essa compreensão também é bastante importante para nos posicionarmos em favor da autoria docente e da devida profissionalização da docência, pelo reconhecimento de sua dimensão criativa e criadora em múltiplos e diferentes contextos de atuação (Valle, 2021; Valle; Santos, 2021). Para argumentar por ambas, autoria e profissionalização, valemo-nos da entrevista de Nilda Alves (2007, p. 83) por também nos trazer elementos que evidenciam a "encarnação de um projeto de mudança":

O que essas pesquisas têm mostrado, através dessas tantas histórias, pode-se dizer que é a efetiva encarnação de um projeto de mudança, da busca de outras oportunidades pelas professoras que estão atuando em cada escola. Ao contrário da incompetência que oficialmente é proclamada, percebe-se que, na procura por cursos, na busca por mais estudos, em exemplos que encontram na família e em grupos de amigos, esses *praticantes*, em uma série de ações, tentam compreender melhor seu papel na sociedade, explorando novas possibilidades para a escola e buscando saídas solidárias.

Vale ressaltar, inclusive, que este texto também é evidência disso, porque todos os professores e todas as professoras que participaram do referido *podcast* foram selecionados a partir de um curso de formação "continuada", ou permanente, de acordo com Reis (2014), oferecido anualmente desde 2021 (Valle, 2024; Pompeu et al, 2024). Intitulado "A matemática na educação de jovens, adultos e idosos", esse curso, com treze encontros anuais, e iniciando sua quinta edição, contribui também para desinvisibilizar esses sujeitos e suas práticas, pela dinâmica estruturante de compartilhamento das práticas pedagógicas e experiências com a matemática na EJA, por parte de seus participantes, vindos de uma média anual de 19 estados brasileiros. Em textos anteriores, sobre essa formação, inspiramo-nos muito no trabalho de Reis e Campos (2015, p. 4) que propõem projetos de pesquisa-extensão, argumentando que:

[...] ao buscar recuperar a importância e a validade de outros conhecimentos por meio das experiências práticas dos professores com quem trabalhamos, fazemos um movimento que é epistemológico e político, desinvisibilizando saberes e afirmando autorias que, a priori, são desqualificadas pelo pensamento moderno.

O *podcast*, nesse sentido, foi o canal que encontramos para seguir interagindo com os professores e com as professoras que participaram da formação, dando continuidade ao trabalho de desinvisibilizar saberes e afirmar autorias que se inicia no curso de extensão, em que, a cada sábado, conhecemos o trabalho pedagógico de dois docentes. A dinâmica de compartilhamento nos auxilia a compreender contextos e maneiras de agir diferentes, próprias e apropriadas a cada respectivo contexto, aprender formas de mobilizar a matemática escolar nas práticas considerando as especificidades das pessoas jovens, adultas e idosas, os desafios institucionais da modalidade, abordagens e tanto mais. Trata-se de reconhecer, mais de perto, o preparo e os recursos efetivos de que tais docentes dispõem para sua prática e isso qualifica nossa posição de interlocução enquanto universidade.

Trata-se de conhecer os "sujeitos encarnados" e, nisso, também nos ajuda a fala de Nilda Alves (2007, p. 90), durante a entrevista:

Ninguém se preocupa com o tipo de preparo que tem e de que recursos efetivos dispõe para levar adiante os múltiplos processos dentro da escola. Não se considera o que ela sabe, em que ela acredita, entendendo-se que assumirá, sem resistência, o que outros pensaram e querem que execute. Esse tipo de coisa faz com que haja oposição de boa parte das professoras em aceitar qualquer tipo de mudança, o que é criticado como se elas fossem resistentes, talvez, por algum defeito de caráter. Em documentos oficiais, ela é um sujeito desencarnado — "o professor" —, como se nada das circunstâncias que lhe dizem respeito existissem.

Nessa mesma direção e, confluindo para a entrevista dada, remetemo-nos também à obra mais recente de Inês Barbosa de Oliveira (2023), *Pesquisando com os cotidianos*, em que também fundamentamos nossa orientação teórico-metodológica. Dentre os inúmeros motivos e considerando, "a irrepetibilidade dos currículos criados nos cotidianos" (Oliveira, 2023, p. 104), elencaremos adiante alguns dos principais. Primeiro a consideração dos "currículos como tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares" (Oliveira, 2023, p. 53), o que nos parece fundamental para compreender como entenderemos a criação cotidiana dessas professoras e desses professores. A própria autora defende, inclusive, que

[...] é possível afirmar que a desinvisibilização dessas práticas curriculares emancipatórias já em andamento, cuja busca é pela construção do conhecimento-emancipação — que aceita certa dose de caos e considera a solidariedade como saber —, contribui decisivamente para a recuperação da esperança em “um mundo melhor” (Oliveira, 2023, p. 53).

A partir dessa compreensão, mobilizamos tanto o curso de formação como também a realização do *podcast* como maneiras de desinvisibilizar essas práticas curriculares, seus autores e suas autoras. A solidariedade se evidencia nessas partilhas como o saber, de que nos fala a autora, quando ouvimos suas narrativas, a forma como lidam com os limites que encontram e os modos como nos vão apresentando "soluções praticáveis despercebidas" (Freire, 2012). É nesse sentido que também nos alinhamos com a autora ao constatar que:

Nos momentos de conversas com professores praticantes pensantes dos cotidianos escolares, em nossas pesquisas, na maior parte das vezes o que se percebe é uma multiplicidade de alternativas tecidas em diferentes espaços e tempos. Guardadas nas memórias docentes, essas emergem desde que haja demonstração de interesse em ouvi-las (Oliveira, 2023, p. 56).

Como convergimos para essa constatação, buscamos, neste texto, recuperar parte dessa multiplicidade de alternativas tecidas por tais docentes para responder afirmativamente à pergunta original de Costa (2007), com o bônus de que nossos leitores e nossas leitoras também podem ouvir, nas vozes e sotaques próprios de cada um e de cada uma, a forma como narram aquilo que traremos para cá. Afinal, não se trata de *dar voz* aos professores, como nos informavam paradigmas tradicionais da pesquisa acadêmica, mas de

As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil

escutar o que elas e eles têm a nos dizer. Essa posição de escuta também se inspira no trabalho de Domite (2020) sobre alteridade em Freire.

Escutar o que elas e eles nos contam para responder "a escola tem futuro?". Parece-nos este o principal objetivo do texto e bem situado a partir de nossas escolhas em termos de orientação teórico-metodológica, porque nos remete à crença naquilo que *sabemfazem* essas pessoas. É para falar de nós ganhando, mas, mais do que isso, para pensar o futuro que as escolas podem ter que suas vozes são fundamentais, porque são legítimos sujeitos desses cotidianos de que falamos. Por isso, temos insistido no propósito de

[...] desinvisibilizar práticas curriculares emancipatórias nelas desenvolvidas por professoras a quem é historicamente negado o reconhecimento por suas criações cotidianas e por sua competência profissional. Percebidos como meros transmissores de conhecimentos produzidos em instâncias “superiores”, professoras e professores são, para nós, criadores de currículos que contribuem para a dignidade da pessoa humana, a formação cidadã, a ampliação da justiça cognitiva e social (Oliveira, 2023, p. 75).

Esse reconhecimento, bem expresso nas palavras da autora, reflete nossa busca constante pelo fortalecimento da profissionalização da docência, que depende igualmente da afirmação da nossa capacidade criativa, criadora, presente nos mais distintos cotidianos com os quais temos contato nessas falas. Antes de seguirmos, adiante, no entanto, faz-se necessária uma palavra a mais sobre estes modos de fazer pesquisa, ouvi-los e analisar as transcrições de suas narrativas a partir de um *podcast*, passa a fazer parte de um conjunto de procedimentos metodológicos possíveis porque, como a autora nos explica, esta se insere numa perspectiva de pesquisa que possui um estatuto próprio:

[...] apesar das semelhanças que essa forma de pesquisar possui com outras metodologias mais conhecidas de pesquisa qualitativa, a pesquisa nos/dos/com os cotidianos possui um estatuto que lhe é próprio e que pode ser pesquisado e descoberto por meio de diferentes procedimentos de pesquisa, desde que a premissa de que este é um espaçotempo de criação e de transformação se mantenha ativa no ato de pesquisar. Além disso, a explicitação do comprometimento político daqueles que a utilizam, de diferentes modos e com base em diferentes procedimentos, dentre os quais se destaca o uso de imagens e sons na pesquisa, é, também, uma necessidade (Oliveira, 2023, p. 57-58).

Agora, com uma orientação teórico-metodológica que não prescinde de um comprometimento político, como destaca a autora, podemos nos dedicar à leitura daquilo que evidenciamos a partir das vozes e dos sotaques dos professores e das professoras com quem dialogamos nos últimos anos.

O que aprendemos ao desinvisibilizar currículos e autorias?

Para refletir na busca das possíveis respostas à pergunta que orienta a escrita deste texto, escolhemos algumas poucas falas dentre as muitas situações que cada professora e cada professor narra quando participa do *podcast* de que temos tratado, a fim de costurar uma linha de raciocínio, ou tecer uma rede, como preferimos, que nos permita vislumbrar o futuro das escolas. Ao fazer esse movimento, refletimos igualmente sobre o que aprendemos quando desinvisibilizamos currículo *praticados* por tais docentes, bem como seus respectivos autores e autoras. Frisamos que são realmente algumas poucas para evidenciar a multiplicidade, a grande quantidade e a riqueza das narrativas docentes com as quais temos tido contato na realização do referido *podcast*.

A primeira delas, da professora Maria Alice Zacharias, uma professora negra da rede municipal de São Carlos (SP), nos diz das trajetórias constitutivas da docência e, no caso dela, como o de muitas outras e outros, que passam pela lida e superação cotidianas das desigualdades socioeconômicas de nosso país:

Eu iniciei minha carreira, eu vou dizer assim, formativa enquanto pessoa, enquanto gente mesmo, na área rural [...] saio da área rural e venho para a cidade onde eu começo a minha formação profissional, mas queria falar um pouquinho da minha vivência, da minha trajetória também, enquanto criança, menina e moça da roça, porque eu não posso esquecer das minhas raízes, da terra que eu pisei. Eu tive a minha trajetória até os 7 ou 8 anos de idade em uma fazenda, uma fazenda aqui próxima a São Carlos, e ela era assim maravilhosa, porque tinha pés de laranja, hortas, uma diversidade de animais, uma diversidade de plantas. Então eu passava a maior parte do meu tempo na área externa da minha casa, assim, e brincando, convivendo com os animais, porque não tinham muitas crianças na fazenda. E aí, num dado momento, assim, da minha vida, nós precisamos mudar dessa fazenda. Aí nós viemos para a cidade. Eu consegui até me matricular, sabe, na escola. Frequentei três semanas, aí um dia cheguei em casa, meu pai disse assim, olha, eu encontrei meu cunhado lá no mercado municipal e ele convidou a gente para mudar na usina da Serra, que era uma usina de plantação de cana de açúcar. E aí nós mudamos para essa fazenda, e eu venho de uma família, de cinco irmãos, e eu sou a caçula da casa e tal. Mudamos para essa fazenda, no meio de um canavial, onde só tinha a minha casa. Eu não via mais pessoas, não tinha outras plantações, porque o plantio era só de cana de açúcar. E eu ficava com a minha mãe. Nessa casa, nós ficamos aproximadamente dois anos morando, isoladas. Chegou um dado momento, começou a ficar muito perigoso, porque meus irmãos, meu pai saíam para trabalhar, ficava só nós duas no meio do canal vial. E aí meu pai pediu para que a gente pudesse mudar para a colônia. Quando nós mudamos para a colônia, eu resolvi que eu queria continuar estudando, porque não era aquilo que eu queria, ficar ali na roça, [...] o corte de cana, naquela época, naquele período, não era com máquinas e tudo mais. Então era força mesmo, dos braços. A gente

As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil

trabalhava praticamente 12 horas por dia. Eu cortava cerca de 30 toneladas, seja um caminhão de cana, cana queimada. Eu digo assim que era um sacrifício muito grande, porque a gente ficava com o corpo todo coberto, pela fuligem do carvão, da cana, aquele exercício que tirava todas as nossas forças, mesmo, enquanto humanos. Mas eu sempre pensava que poderia ver dias melhores. E os dias melhores, para mim, estavam — eu já tinha isso certo — que estavam na educação. Então eu falei assim, não tem problema, né, eu vou cortar a cana durante o dia, mas na noite vou para a escola.

No episódio de que participa a professora Maria Alice, podemos ouvi-la contar de tantos outros desafios que marcaram sua trajetória até se tornar professora efetiva da rede municipal de sua cidade, posteriormente mestre e doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e, mais especificamente, professora do Movimento de Alfabetização de Adultos, o MOVA, onde permanece atuante até hoje. Seu relato se torna emblemático de algo já percebido por Nilda Alves (2007, p. 90) na entrevista concedida para Marisa Costa:

Quando vamos para o cotidiano e vemos uma professora que, apesar de tudo isso, faz acontecer, trabalha, participa das lutas sindicais, envolve-se em processos internos da escola, e desenvolve certa potencialidade, começamos a pensar que algo é possível. Durante toda essa minha vida de envolvimento com a escola, vi coisas acontecendo lá dentro porque as professoras desejavam assim. E sempre me pergunto: como resistem até hoje trabalhando nessas circunstâncias tão desfavoráveis? O que posso dizer é que me parece que sua força advém da crença na importância de seu trabalho e no potencial de seus alunos.

Nesse sentido, desinvisibilizar trajetórias como a da professora Maria Alice Zacharias segue servindo à finalidade de reconhecer os sentidos e o propósito que nutrem a força de professoras e de professores, a crença na importância da educação, particularmente, como ela mesma diz ao fim de seu relato: ela sabia que seus dias melhores viriam por meio da educação. Esses dias melhores, um futuro sonhado, constituem parte do compromisso que a educação e, portanto, as escolas seguem materializando nas trajetórias de muitas pessoas como a professora em seu relato. Sua participação voluntária em movimento como o MOVA, para além do trabalho, é outra evidência disso que trata Nilda Alves.

Outros relatos, como o da professora Ana Rosária, de Brasília (DF), nos trazem à tona a preocupação que muitas professoras e muitos professores sentem de constituir outros caminhos para seus educandos, diferentes daqueles que experimentaram em sua trajetória escolar. Em suas palavras, lemos o trauma que essa docente desenvolveu com a matemática

e, em particular, num episódio específico que evidencia a falta de sensibilidade e de respeito com que foi tratada por sua professora:

[...] o meu medo era, você sabe, meu Deus, sempre na matemática. Eu já tenho aquele receio, primeiro por ter trauma de matemática, então até agradeço, quando eu entrei no curso, lá, de vocês e tudo, eu tinha pavor de matemática, porque tinha essa dificuldade. E eu lembrava que uma vez, uma professora de matemática, ainda na quinta série, ela me deu [nota] menos um (-1), e a minha ignorância, no sentido de ignorar o que significava o menos um. Eu falava "nossa, ainda bem que eu não ganhei zero", e depois uma colega chegou para mim, e falou assim "Ana, menos um é menos um que zero". Olha aquilo ali, me doeu tanto, que até hoje, quando eu lembro, sabe, me dá essa tristeza.

Ao narrar a situação vivenciada e se emocionar, Ana Rosária foi consolada pela colega, Fabiana Sá de Recife (PE), com quem gravamos o mesmo episódio do podcast. Nas palavras de ambas, fica nítido o compromisso que levam adiante de fazer diferente do que experimentaram na escola, nesse episódio em especial. Tomam como propósito de se tornar professoras a vontade de que nenhum outro aluno ou aluna passe por esse mesmo constrangimento ou outros, infelizmente ainda comuns nas escolas. Trata-se de *desaprender* o modo como foram ensinadas (Oliveira, 2023), desobedecer o que marca como trauma em favor da criação de posturas mais solidárias, empáticas e emancipatórias. Outra evidência de que as escolas têm futuro, portanto, consiste na percepção de que as professoras estão aptas a fazer diferente do modo como foi feito com elas, a partir de uma releitura crítica apropriada que significa até mesmo a elaboração do trauma vivido.

Muitas outras narrativas, apresentadas durante os episódios que constituem o podcast, revelam modos diversos como docentes conseguem fazê-lo. Para ilustrar um desses modos, criativos e criadores, remetemo-nos ao relato da professora Neyr Muniz, de João Pessoa (PB), que nos conta como explorou a experiência de seus alunos adultos e idosos, pescadores, para ressignificar as aulas de matemática, destacando o que *sabem*fazem:

[...] para a turma, nós exploramos a rede de pesca, os cintos de covos, Samburá, que é uma bolsa para guardar o peixe quando se pesca. O porta-isca, a vara de pesca, os cintos de peixe que são pesados na região. Nós fizemos um levantamento dos vocábulos utilizados pelos pescadores. Por quê? Porque a sala era mista, não eram só pescadores, mas os pescadores sabiam que era para eles. Então quando eles levavam o artefato e falavam sobre ele, tinha falas na sala de "o que significa isso?". Então eles explicavam o que era. E ali, a cada aula, um dos pescadores ia lá na lousa e colocava a palavra que um dia e outro não entendeu. Aí a gente foi listando as palavras e os pescadores foram escutando.

As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil

Então, um dos artefatos que eu achei muito interessante foi a facanga. O que é a facanga? É um material feito de chumbo que lembra pirâmide. Então eles usam uma linha, um anzol, que dá aproximadamente 2 metros e meio, por aí. Então quando eles vão, pegam e jogam a facanga até encostar na base, na terra, no solo. Então quando encosta, eles sabem a profundidade. E também quando eles levantam a facanga, vem pedrinhas e pelas pedras, eles sabem que tipo de peixe estão ali naquela região, naquele dia. Isso é muito interessante. A rede de peça apresentada por seu Manoel, no primeiro momento da aula, ensinou a toda a sala. Então ele levou as agulhas, os picos de agulhas. Ele ensinou como fazer, ele levou uma rede já pronta, que eu pendurei no quadro. E os alunos foram juntos e ele foi construindo a rede, ensinando. Aí parou e me disse "agora vem você fazer um pouco". Houve essa interação com a malha que ele fez da rede de pesca. Nós trabalhamos a geometria, trabalhamos polígonos, trabalhamos diagonal, trabalhamos perímetro, trabalhamos área...

Encontram-se, em sala de aula, saberes-fazer dos estudantes, pescadores, com os saberes-fazer próprios de cada disciplina escolar, permitindo que vivenciem o efetivo diálogo em que se põem a mostrar como fazem, o que sabem, *aprendem ensinam* (Alves et al, 2002; Oliveira, 2012, 2023). As docentes nos revelam, assim, evidências de que as escolas vão constituindo modos mais respeitosos, porque dialógicos, de apresentar seus saberes-fazer, ensinando, mas, igualmente, aprendendo com cada estudante. Mostram-nos como *desaprender* as violências praticadas no passado por meio da prática de professoras que estão presentes, atentas e comprometidas com os sentidos da educação pública, especialmente quando se trata da EJA.

Por fim, mas não menos importantes, os relatos recortados das narrativas de dois docentes, Dorisley Silva, de Boa Vista (RR), e Maria Palmira Dias, de Araçatuba (SP), nos trazem, mais que evidências, perspectivas para a esperança em torno das escolas e de seu futuro. Ambos lecionam na educação com pessoas em privação de liberdade, em um presídio masculino de segurança máxima e em um presídio feminino para pessoas que oferecem baixo risco, respectivamente. Ambos falam, com muito otimismo, e nos ensinam sobre esperança e fé nas pessoas, em seu futuro fora daquele espaço. Primeiro, nas palavras do professor Dorisley,

Isso é fruto de tudo aquilo que o professor faz na sala de aula. Não que você vai ter contato com ele [o interno] aqui ou não, mas aquilo que você mostrou, aquilo que você deixou e o conhecimento e o legado que você deixa enquanto professor para uma classe, que é tida como que não vai se recuperar, ninguém sabe. Nós não temos um instrumento que possa aferir quem vai ou não reingressar à sociedade. Nós temos que acreditar em todos eles.

As palavras do professor nos emocionam, sobretudo quando pensamos que ainda é comum desacreditarmos nos estudantes e nas suas perspectivas de futuro, mesmo em escolas urbanas, nas quais os estudantes estão em liberdade, em situações menos desfavoráveis do que no sistema prisional, ainda que amplamente desiguais. O relato dele, nesse sentido, é um apelo à crença na educabilidade humana, a que tanto nos incentivou Freire (2012), no potencial emancipatório da educação na constituição de futuros possíveis: "nós temos que acreditar em todos eles". Esse relato, emocionante, é complementado pelas evidências com que a professora Maria Palmira teve contato durante muitos anos atuando também na educação com pessoas em privação de liberdade:

Quando a gente encontra um aluno do sistema prisional aqui do lado de fora, seguindo a vida, o quão é espetacular, o quão mágico, o quão gratificante é, né? Recentemente eu soube de um aluno que fez serviço social e está trabalhando para a prefeitura da cidade dele. Um outro aluno, que saiu com Ensino Médio concluído, fez um primeiro vestibular para a enfermagem, abandonou o curso na metade, foi fazer pedagogia e hoje é professor concursado em um município, fora outras histórias de sucesso, sabe? É mágico.

É mais do que mágico, "é fruto de tudo aquilo que o professor faz na sala de aula", como nos diz o professor Dorisley. São evidências de que as escolas têm futuro, porque são necessárias, mas, mais que isso, têm futuro porque os professores e as professoras estão presentes, tecendo cotidianamente esses futuros possíveis. Futuros de liberdade, de realização dos sonhos...

Esses relatos, de Maria Alice Zacharias, Neyr Muniz, Ana Rosária, Fabiana Sá, Dorisley Silva, Maria Palmira e tantos outros que podem ser ouvidos no *podcast*, nutrem, inclusive, perspectivas para a pesquisa sobre currículos, que entendam como Inês Barbosa Oliveira (2023, p. 41), "currículo como prática emancipatória, produção cotidiana, como acontecimento produzido singularmente em cada *espaçotempo* de educação, como prática da utopia, como prática da ecologia de saberes em busca de mais justiça cognitiva, social e democracia". E é na confluência dessa busca que inserimos este texto. É para falar dos docentes ganhando, como anunciamos desde a epígrafe, porque deles perdendo já falamos. É para dizer que as escolas têm futuro porque pessoas assim estão presentes no presente construindo cada futuro possível para elas mesmas e para seus estudantes,

aprendendoensinando.

Considerações finais

*"Uma escola feita como antídoto frente às tantas formas de extinção da vida em pleno curso
[...] A tarefa é disputar pensamento."*

Nego Bispo

Para encerrar este texto, resgatamos nosso objetivo inicial de propor reflexões em torno da pergunta inicial, "A escola tem futuro?", de Marisa Vorraber Costa (2007), contando, para isso, com as narrativas de quem ensina matemática na EJA em diferentes regiões de nosso país. Como anunciamos, desde o início, confluímos para a perspectiva apresentada por Nilda Alves (2007, p. 83) que, quando entrevistada pela autora, afirmou: "nosso trabalho de pesquisa vai em busca da história não-oficial da escola a partir da memória dessas professoras e das narrativas que fornecem, aliás, de uma forma absolutamente generosa".

Fizemos, neste texto, o mesmo movimento e seguimos constatando que a potencialidade das escolas continua existindo e é reafirmada nas vozes, com os sotaques, das professoras e dos professores que são nossos interlocutores aqui. As narrativas de que nos valem constituem também, assim como no trabalho de Nilda Alves (2007, p. 96), "uma memória em que os sujeitos lembram suas histórias, e os fios que tecem essas histórias são muitos, todos do coletivo da escola, e faz com que a percebamos como um *espaçotempo* de convivências fortes e criativas, de se 'fazer com' solidariamente".

Os poucos relatos que evidenciamos aqui mostram, então, evidências de que as professoras se constituem a partir de trajetórias singulares, mas coletivas, permeadas por desafios próprios de um país cuja marca é a da desigualdade social, mas que não esmorecem diante das dificuldades enfrentadas, indo da colheita da cana à obtenção do título de doutora na universidade. Mostram também professoras dispostas a *desaprender* a forma como foram traumatizadas em favor de educar as pessoas com quem terão contato de formas mais respeitadas, solidárias e verdadeiramente emancipatórias. Mostram-nos evidências das correlações estabelecidas entre os conhecimentos disciplinares e os saberes-fazeres próprios dos estudantes, afirmando-os também como sujeitos de saber nos diálogos estabelecidos em sala de aula. E, acima de tudo, mostram a crença, a fé, manifestada por professores que atuam na educação com pessoas em privação de liberdade de que esses sujeitos têm futuros possíveis para além da situação em que se encontram. Essas evidências reunidas nos

mostram, como afirmamos, que as escolas têm futuro, dão futuro às pessoas que nela se encontram, e isso está estreitamente vinculado ao reconhecimento da importância do trabalho docente, a afirmação da necessidade de mais e melhores condições para que esse trabalho ocorra de forma digna.

Esse reconhecimento e essa afirmação confluem para a defesa de Inês Barbosa de Oliveira (2023, p. 62), em quem também nos inspiramos, de que:

[...] as escolas produzem, criam, inventam existências próprias, únicas, sendo, portanto, realizações singulares e complexas, resultando em múltiplas possibilidades de transgressão em relação aos modelos prescritos, proponho assumir que os currículos praticados pelos sujeitos das escolas não podem ser percebidos apenas a partir daquilo que neles é previsível e/ou controlável.

Ouvi-los narrar suas experiências constitutivas da docência e de sala de aula nos ajuda a perceber aquilo que existe nas escolas, para além do que é previsível ou controlável e reafirma a possibilidade de canais diversos, ferramentas audiovisuais, das quais o *podcast* é apenas um exemplo, como recurso metodológico para nossas pesquisas. Reafirmamos, assim, a necessidade de desinvisibilizar o que fazem e suas autorias. Afinal, se as escolas têm futuro porque os professores estão presentes, então é preciso reposicionar de forma qualificada o trabalho das universidades de modo a privilegiar suas vozes, suas ações. Isso porque, se queremos contribuir com bons futuros possíveis para as escolas, futuros em que as escolas nos ajudem a combater as várias formas de extinção da vida, como anuncia Nego Bispo na última epígrafe que escolhemos, a tarefa é, como o mesmo autor nos ensina, a de disputar pensamento.

Referências

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; MANHÃES, Luis Carlos; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 77-96.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

DOMITE, Maria do Carmo Santos. **Problematização**: um caminho a ser percorrido em educação matemática. 309f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

As escolas têm futuro, porque há professoras e professores presentes: narrativas de quem ensina matemática na EJA pelo Brasil

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.8, n.2, p. 1-22, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisando com os cotidianos**: uma trajetória em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023.

POMPEU, Carla Cristina; VALLE, Júlio César Augusto do; SANTOS, Priscila Ribeiro dos. Comunidades de compartilhamento na Formação Continuada de Professores/as que Ensinam Matemática na EJA. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 10, p. 1–20, 2024.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **Por uma outra Epistemologia de Formação**: conversas sobre um Projeto de Formação de Professoras no Município de Queimados. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

REIS, Graça Regina Franco da Silva, CAMPOS, Marina Santos Nunes. Conversas de professoras, currículos pensadospraticados e justiça cognitiva: por uma política prática de formação docente emancipatória. In: **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2015.

SANTOS, Vinício de Macedo. Educação pública brasileira: lingua de maderapolíticas de apagamento. In: Boto, Carlota ; Santos, Vinicio de Marcedo; Silva, Vivian Batista da ; Oliveira, Zaqueu Vieira. (org.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020, v. 1. p. 289-308.

VALLE, Júlio César Augusto do. A autoria docente em currículos de matemática desinvisibilizados: práticas de extensão e pesquisa. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 15, n. 40, p. 1-20, 20 dez. 2021.

VALLE, Júlio César Augusto do. Experiências pedagógicas com a EJA pelo Brasil. IN: Fundação Carlos Chagas (Org.) **Textos FCC**: 14º Prêmio Professor Rubens Murillo Marques, São Paulo: 2024a. p. 51-69.

VALLE, Júlio César Augusto do. **Papo de Professor Podcast**. Programa de Áudio, 2024b. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2laGoQzd2dlyYWcsGzBCLA?si=1-SPKF53QJWUy4rUfLc2lQ>

VALLE, Júlio César Augusto do; SANTOS, Vinício de Macedo. The teaching participation in curricular elaboration processes: Paulo Freire's democratic experience in São Paulo. **Acta Scientiae**, v. 23, n. 8, p. 262-288, 2021.

Nota

ⁱ Vide estado de SP.

Sobre o autor

Júlio César Augusto do Valle

Professor do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (IME-USP) e docente do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (FE-USP). Graduado em Licenciatura em Matemática, em Pedagogia, Mestre (2015) e Doutor (2019) em Educação pela USP. É especialista em Políticas Públicas para a Igualdade Social na América Latina pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Em Janeiro de 2017, aceitou o convite para se tornar Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, cargo que exerceu até Março de 2020. Em Novembro de 2023, foi nomeado membro da Academia Pindamonhangabense de Letras (APL). E-mail: julio.valle@ime.usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7971-0405>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 06/07/2025