

## A ESCOLA É UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO? DIÁLOGOS EMERGENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2022.11.26.248-267>

Mariana dos Santos Cezar<sup>1</sup>  
Samuel Rocha de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo tem por objetivo fomentar reflexões e apresentar diálogos a respeito da democracia no contexto escolar, mais especificamente acerca de como vivenciamos e percebemos a democracia ou a ausência dela no âmbito educacional. Assim, discutir democracia, nesta pesquisa, se tornou emergente na medida em que (re)conhecemos a importância de vivenciar e perceber a democracia nos espaços escolares nos quais estamos inseridos. Esta investigação de abordagem qualitativa, com característica de pesquisa-ação, apresenta um recorte de uma pesquisa a nível de doutorado, que foi realizada com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Paulo, a partir de uma formação continuada desenvolvida em 2019 na qual o tema *Diálogos a respeito da democracia* emergiu. Os dados produzidos foram interpretados com base na Análise Dialógica do Discurso, oriunda dos estudos bakhtinianos. Os resultados mostraram que, para se desenvolver atitudes democráticas, a educação precisa alicerçar-se na participação, no respeito às diferenças e na valorização dos saberes de experiência.

**Palavras-chave:** Democracia. Diálogo. Formação continuada. Participação.

## IS SCHOOL A DEMOCRATIC SPACE? EMERGING DIALOGUES IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

**Abstract:** The article aims to encourage reflections and present dialogues about democracy in the school context, more specifically, about how we experience and perceive democracy or the absence of it in the educational context. Thus, discussing democracy, in this research, has become emergent as we know and acknowledge the importance of experiencing and perceiving democracy in the school spaces we are inserted in. This investigation, with a qualitative approach and an action-research characteristic, presents an excerpt from doctoral research level, that was carried out with five teachers from the early years of Elementary School at a state school in São Paulo, from a continuing education developed in 2019 in which the theme *Dialogues about Democracy* emerged. The data produced were interpreted based on the Dialogical Analysis of Discourse, derived from Bakhtinian studies. The results showed that education needs to be based on participation to develop democratic attitudes, respect for differences and the appreciation of experience knowledge.

**Keywords:** Democracy. Dialogue. Continuing education. Participation.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *campus* Nova Venécia. E-mail: marianascezar@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9896-9041>.

<sup>2</sup> Ph.D. em Física pela Universidade do Texas em Austin, Estados Unidos. Professor Livre Docente da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: samrocha@unicamp.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9219-1112>.

## Introdução

Quando pensamos em democracia, uma variedade de ideias e conceitos se manifesta. Podemos pensá-la nos referindo aos procedimentos eleitorais, aos elementos que compõem direitos e deveres de cidadãos e cidadãs, à liberdade de expressão em um Estado democrático de direito, entre outras ideias, que consideramos estar relacionadas ao processo democrático. Contudo, salientamos, conforme Skovsmose (2001), que o significado atribuído à democracia depende do quanto vivenciamos e de como percebemos a democracia nos espaços em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva, nos propomos, neste artigo, a fomentar reflexões e a apresentar diálogos a respeito da democracia no contexto escolar, mais especificamente acerca de como vivenciamos e percebemos a democracia ou a ausência dela no âmbito educacional. Tais diálogos são oriundos de uma pesquisa de doutorado da primeira autora (CEZAR, 2022), orientada pelo segundo autor, que buscaram, por meio de uma formação continuada com cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, compreender o desenvolvimento do processo de empoderamento docente em contextos formativos que discutem o ensino da Matemática no viés da Educação Matemática Crítica.

Vale destacar que a formação continuada foi subsidiada pelo diálogo entre pesquisadora e participantes e teve os temas a serem discutidos construídos a partir dos saberes das participantes e de suas relações com o contexto escolar. Para este artigo, optamos por apresentar discussões e análises relativas ao tema *Diálogos a respeito da democracia*.

Cabe então indagar: Mas por que dialogar a respeito da democracia? Porque acreditamos que o momento histórico de fragilidade democrática que estamos vivendo provoca um diálogo emergente a respeito desse tema. Sendo assim, a escola é um espaço onde a democracia deve ser refletida, discutida e vivenciada. Entretanto, como dialogar a respeito da democracia com diferentes perspectivas do que seja a democracia? Buscando compreendê-la a partir do que vivenciamos e de como percebemos a democracia nos espaços em que estamos inseridos (SKOVSMOSE, 2001).

Dessa forma, não buscamos conceituar democracia, mas, a partir da análise do espaço escolar no qual as professoras participantes estavam inseridas, fomentar reflexões acerca das questões: *O que entendemos por democracia? A escola é um espaço democrático?* Por conseguinte, a partir dessas questões, buscamos, também efetuar uma autorreflexão, a fim de pensar se, como educadoras, somos democráticas.

## Concepções teóricas e reflexivas a respeito da democracia

Skovsmose (2001), ao descrever sobre democracia e educação, apresenta quatro aspectos aos quais a democracia pode estar relacionada: *procedimentos formais para eleger um governo; oferta justa de serviços sociais e bens para toda a sociedade; condições éticas relativas à igualdade; e possibilidade de participação na discussão e na avaliação das condições e consequências do ato de governar.*

Dos aspectos apresentados, focaremos, a princípio, em dois, para iniciarmos a discussão no âmbito educacional: *oferta justa de serviços sociais e bens para toda a sociedade e condições éticas relativas à igualdade*; os outros dois serão abordados, em momento oportuno, ao longo das discussões. Quando nos referimos à *oferta justa de serviços sociais e bens para toda a sociedade*, estamos pensando no acesso à escola e à aprendizagem de forma igualitária para todos. Mas, é importante assinalar, que não basta garantir o acesso se as condições de permanência não são oferecidas, se não há justiça social e se não há equidade.

A esse respeito, Skovsmose (2001, p. 70) relata que “[...] crianças e adolescentes parecem receber tipos muito diferentes de educação, até mesmo na mesma sociedade e em sociedades supostamente democráticas”. Exemplos dessa situação foram apresentados por Naukushu (2016) e Haimbodi (2019). Os dois pesquisadores desenvolveram pesquisas em uma região atingida pelo *apartheid*, na Namíbia. Ambos evidenciaram o quão impactante foi o processo de segregação racial para a educação de crianças, de adolescentes e de jovens negros, mesmo no pós-*apartheid*. Isso ocorreu devido ao fato de que o complexo de superioridade, implantado pelo sistema, conforme destaca Naukushu (2016), foi uma das causas do subdesenvolvimento de capacidades de diversos estudantes. Mesmo após o término do *apartheid*, as marcas do sistema ainda podem ser identificadas nos espaços escolares, pois, segundo Haimbodi (2019), as formas de exclusão e de desempoderamento estão presentes nas aulas.

Ao relacionar a democracia às *condições éticas relativas à igualdade*, Skovsmose (2001, p. 69) defende que “[...] não podem existir diferenças de oportunidades baseadas em diferenças de posição social, sexo ou raça”. Mas essas diferenças existem, mesmo em sociedades democráticas, como a nossa. A pesquisa realizada por Silva (2016) é um exemplo disso.

Silva (2016) identificou a existência de iniquidade de gênero em diversos cursos das áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM). A causa para a iniquidade, segundo a pesquisadora, está diretamente articulada com as relações de gênero, configuradas

sob o olhar androcêntrico presente nos ambientes acadêmicos e no mercado de trabalho de desenvolvedores de tecnologia. Tal fato não significa que o ensino nessas áreas seja diferente para mulheres e homens, mas que, conforme concluiu Silva (2016), a cultura androcêntrica hierarquiza e limita o acesso de mulheres a espaços acadêmicos e de mercado de trabalho nas áreas de CTEM. Dessa forma, mesmo estando mulheres e homens em espaços que se dizem democráticos, a cultura do patriarcado tem contribuído para a falta de incentivo à participação de mulheres nas áreas descritas.

Valero (2017) amplia a discussão sobre as *condições éticas relativas à igualdade* para o contexto da Educação Matemática. A pesquisadora destaca que a Educação Matemática é política e, por isso, se relaciona com a democratização. Segundo a pesquisadora, um dos fatores que caracteriza essa condição política da Educação Matemática é a apropriação que o Estado faz sobre a educação como um importante elemento de governo. A Matemática, nesse caso, entra como componente importante do currículo e como parte central da educação obrigatória para todos, sendo tais conhecimentos vistos pelo governo como promissores para o desenvolvimento de capacidades mentais e de comportamento para a estruturação do novo sujeito.

Essas perspectivas, para Valero (2017), geram uma classificação e uma exclusão dos indivíduos de acordo com suas capacidades matemáticas. Dessa forma, pensar o ensino da matemática sob esse viés é restringir as oportunidades a um grupo de indivíduos (os que desenvolvem certas capacidades matemáticas) e não prover oportunidades iguais, direitos e deveres para todos.

A respeito da relação entre Educação Matemática e democracia, Skovsmose (2007) expressa preocupação. Para o autor, a Educação Matemática pode desempenhar um papel relevante para o desenvolvimento da cidadania crítica. Mas, por outro lado, a matemática não tem a necessidade de agir objetivando o desenvolvimento dessa cidadania, o que pode ocasionar, segundo Skovsmose (2007), o aprofundamento das desigualdades sociais.

Vale destacar que a Educação Matemática pode ser compreendida no âmbito do fortalecimento da democracia tornando-se possível, desse modo, pensar em uma alfabetização matemática (matemacia) que esteja “[...] enraizada em um espírito de crítica e em um projeto de possibilidades que habilite pessoas a participarem no entendimento e na transformação de sua sociedade” (SKOVSMOSE, 2001, p. 95). Essa concepção de alfabetização tem relação com a concepção de alfabetização crítica (literacia), discutida por Gutstein (2006) e Freire e Macedo (2013). Para Freire e Macedo (2013), a alfabetização crítica não é meramente uma habilidade técnica por meio da qual se adquirem as competências de ler e de escrever, pois se trata de um

projeto político no qual os indivíduos interpretam a realidade e agem sobre ela para transformá-la. Nesse viés, Alrø e Skovsmose (2010, p. 19) ressaltam que “[a] matemacia é de grande relevância para a democracia e para o desenvolvimento da cidadania da mesma forma que a literacia”.

Nesse caso, pensar a Educação Matemática para o fortalecimento da democracia é pensar em uma Educação Matemática sob uma perspectiva crítica, pois a Educação Matemática Crítica “[...] inclui o interesse pelo desenvolvimento da educação matemática como suporte da democracia, implicando que as microsociedades de salas de aulas de matemática devem também mostrar aspectos de democracia” (SKOVSMOSE, 2008, p. 16). Dessa forma, a matemática não deve ser entendida apenas como algo a ser ensinado e aprendido, mas como algo a ser refletido criticamente.

Abordando a discussão a respeito da democracia para aspectos mais amplos da sociedade, encontramos em Freire (1967) uma importante análise acerca do quanto a nossa democracia é inexperiente e, diríamos mais, do quanto ela é frágil. Parece estranho falar em inexperiência democrática após décadas da escrita do livro e por estarmos em um contexto histórico distinto; no entanto, a inexperiência e/ou a fragilidade democrática ainda se perpetua. Vejamos por quê.

Segundo Freire (1967, p. 66) o Brasil “nasceu” e cresceu em um processo de colonização antidialógico e predador, sob “[...] condições negativas às experiências democráticas”. Em seu processo de crescimento, o povo aprendeu a obedecer, a ser submisso enquanto povo colonizado. O povo aprendeu com o antidialógico a receber comunicados, a ser “mudo”, não no sentido de faltar-lhes respostas, mas no sentido de faltar-lhe consciência crítica (FREIRE, 1967). Segundo o autor mencionado, o processo de colonização não nos permitiu que experienciássemos a construção de um processo auto democrático.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1967, p. 81).

Na primeira possibilidade de avanço a um sistema democrático, o povo, inexperiente democraticamente, assistiu, em 1964, a um golpe militar que se instituiu em contraposição à participação popular aos acontecimentos políticos. Anos depois, com o término da ditadura e com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, buscávamos a superação da inexperiência democrática por meio de uma nova experiência, a da participação.

Mesmo com a Constituição, permanecemos em uma fragilidade democrática. Basta analisarmos os últimos acontecimentos: o *impeachment* da Presidenta da República Dilma Rousseff, em 2016, que, sob nossa análise, representa um golpe à democracia, executado por aqueles e aquelas que não aceitaram a derrota nas urnas; o processo eleitoral de 2017, que elegeu um Presidente da República de extrema direita que, em seus discursos, atenta contra a democracia, mesmo sendo eleito democraticamente; e, também, os movimentos de simpatizantes do atual Presidente que carregam em suas faixas solicitações para que novamente seja instituído o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que deu autoridade ao Presidente da República para fechar o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas, na época da ditadura militar. Todos esses fatos, a nosso ver, indicam que o nosso país ainda não se consolidou democraticamente, apesar dos avanços que tivemos ao longo da história.

Portanto, se buscamos um fortalecimento democrático, não podemos restringir a democracia aos *procedimentos formais para eleger um governo*, mas, como salienta Freire (1959), devemos pensar nos aspectos democráticos presentes em nosso cotidiano, nas relações diárias que estabelecemos em nossas vidas, inclusive nas escolas. Além disso, se buscamos, conforme destaca Skovsmose (2001), a *possibilidade de participação na discussão e na avaliação das condições e consequências do ato de governar*, precisamos formar indivíduos críticos que sejam capazes de questionar a autoridade constituída, que não aceitem, mas dialoguem sobre qualquer decisão considerada inquestionável. Para isso, é preciso que a educação esteja vinculada aos aspectos democráticos, que se pautem no diálogo de tal modo que estudantes e professores possam atuar como sujeitos do processo educativo.

A educação que se vincula a aspectos democráticos alicerça-se na participação: participação dos sujeitos no processo educativo, a qual não se dá em um processo educativo monológico, mas, sim, em um processo educativo dialógico, onde cada um dos estudantes pode expressar sua visão de mundo, pode dizer a palavra, pode dialogar (FAUSTINO, 2018, p. 44 - 45).

Nessa perspectiva, compreendemos que a democracia também é entendida como estando articulada a *modos de participação em discussões, a tomadas de decisão e a análise crítica dessas decisões*. Assim, se a educação objetiva desenvolver atitudes democráticas, os processos de ensino e de aprendizagem precisam pautar-se nas relações dialógicas e os saberes da experiência de estudantes e de professores devem ser respeitados e tomados como ponto de partida do processo formativo.

## Percurso metodológico rumo ao diálogo

A investigação<sup>3</sup> apresentada possui abordagem qualitativa, segundo os princípios teóricos de Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994), e possui características de pesquisa-ação, identificadas na obra de Thiollent (2011).

Esta pesquisa, que representa um recorte de uma tese de doutorado, foi desenvolvida em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental localizada no estado de São Paulo. Objetivamos, dessa forma, compreender o desenvolvimento do processo de empoderamento docente em contextos formativos que discutem o ensino da Matemática no viés da Educação Matemática Crítica. Para isso, propusemos uma formação continuada, que foi desenvolvida no ano de 2019 e, durante um período de nove meses, realizamos quinze encontros<sup>4</sup>, que foram construídos coletivamente com as cinco professoras participantes<sup>5</sup>, as quais chamaremos pelos nomes de Clara, Mariinha, Vandí, Agnes e Carol.

Para o planejamento e o desenvolvimento dessa formação continuada, realizamos uma releitura da epistemologia freireana, no que diz respeito ao trabalho desenvolvido por Freire (2018) nos círculos de cultura. A partir dessa releitura, identificamos que o processo de conscientização proposto nos círculos de cultura se desenvolve compreendendo quatro momentos, que denominados *investigação*, *tematização*, *problematização* e *conscientização*.

No momento da *investigação*, buscamos conhecer as expectativas, as dúvidas, ou seja, as visões de mundo repletas de significados, que implicaram em temas, que constituíram a base do conteúdo programático. Na medida em que as docentes descreviam as situações vivenciadas, essas eram registradas e analisadas no momento da *tematização*.

Na *tematização*, analisamos os diálogos e constituímos os temas com base nas situações apresentadas pelas participantes, com o intuito de construir coletivamente formas de (re)agir, de contrapor e de transformar as situações vivenciadas.

Na *problematização*, que compreende o momento do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate (MÜHL, 2019), buscamos desvelar a realidade e tomar consciência das situações vivenciadas de forma crítica e reflexiva.

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi aprovada em 2019 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, e aprovada com número de parecer 3.235.088 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética CAAE: 09503319.3.0000.8142.

<sup>4</sup> Esses encontros ocorreram quinzenalmente, com média de duas horas cada um, respeitando o período de férias, feriados e outras programações previstas no calendário escolar. O espaço de realização foi o destinado aos encontros de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e ao planejamento do Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (Emai), que eram realizados nas segundas-feiras às 10h ou às 16h.

<sup>5</sup> Cabe informar que, apesar da pesquisa ter sido desenvolvida com cinco docentes, as docentes Agnes e Carol, por motivos particulares, não participaram do encontro de formação que será apresentado neste artigo.

A respeito do momento de *conscientização*, este constitui todo o processo, pois a conscientização se dá no decorrer do desenvolvimento crítico de tomada de consciência da realidade e do ato de ação-reflexão, ou seja, na medida em que se desvela a realidade, compreende-se essa realidade como algo que se encontra em constante transformação e buscase, com ações, promover transformações, adentrando em um processo de conscientização. Assim, convidamos as docentes a adentrar nesse processo de conscientização ao passo que construímos a formação continuada com essa coletividade.

Dessa forma, dos temas construídos a serem dialogados ao longo do processo formativo, optamos por apresentar, neste artigo, o tema *Diálogos a respeito da democracia*. Na próxima seção, descrevemos como esse tema foi construído.

Para a análise e a interpretação dos dados produzidos ao longo do encontro em que o tema citado foi discutido, nos subsidiamos na Análise Dialógica do Discurso, oriunda dos estudos bakhtinianos. Para tal finalidade, selecionamos trechos dos enunciados das participantes<sup>6</sup>, que foram registrados em gravações de áudio. Esses enunciados, resultantes das interações dialógicas, ocorridas na realização da pesquisa, foram descritos em episódios que narram diálogos entre as participantes.

Segundo a concepção bakhtiniana, o enunciado é um ato singular, que não se repete e emerge de uma atitude responsiva ativa, ou seja, do interlocutor (o outro, o ouvinte):

[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, aprontase para executar etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Dessa forma, o pesquisador, ao analisar um enunciado, busca compreender a parte verbal e a parte presumida desse enunciado, sob o ponto de vista do terceiro, no diálogo (CEZAR, 2021). Nesta pesquisa, como visamos compreender os discursos que circundam os enunciados das participantes, nos colocamos em posição de um terceiro participante do diálogo.

Sob essa perspectiva, analisar as relações dialógicas estabelecidas nos encontros de formação continuada é compreender os enunciados das participantes na relação com nossas próprias palavras e concepções. Isso porque, na concepção bakhtiniana, o enunciado chega até nós carregado de sentidos e nos faz enxergar outros sentidos não percebidos antes. Em outros termos, a interpretação dos trechos das enunciações empreendidas neste artigo diz respeito aos sentidos que produzimos para os discursos. Portanto, a análise dialógica realizada não se esgota

---

<sup>6</sup> As participantes autorizaram a divulgação de suas falas.

com a nossa análise, mas permite que o leitor e a leitora produzam novos sentidos aos discursos produzimos.

### **Diálogos a respeito da democracia**

A proposta de dialogar a respeito da democracia emergiu nos encontros de formação após as docentes relatarem as situações que vivenciaram no contexto educacional que atuavam na época: *obrigatoriedade do uso de materiais didáticos e métodos indicados pela Diretoria de Ensino; número elevado de aplicação de avaliações, criadas pelo Governo do Estado, para aferir o rendimento escolar dos estudantes; insegurança ao ministrar aulas por terem suas aulas acompanhadas e analisadas, algumas vezes, por profissionais da Diretoria de Ensino; obrigatoriedade em executar projetos indicados pela Diretoria de Ensino; entre outras.*

Essas situações, oriundas de relações hierárquicas no sistema educacional, submetiam as docentes a um conjunto de normas e de regras que deveriam ser seguidas, sem que houvesse um diálogo com elas para que pudessem participar dessa tomada de decisão e da análise crítica dessas decisões. Diante dos relatos, consideramos imprescindível aprofundar a discussão sobre o tema democracia para que pudéssemos, por meio do desvelamento da realidade, perceber as situações existentes e pensar em formas de superá-las no contexto de sala de aula.

Diante disso, para dialogarmos sobre o tema, não apresentamos conceitos ou aspectos democráticos às docentes, pois objetivamos, com o diálogo, construir coletivamente ideias a respeito da democracia no contexto escolar. Se pretendíamos dialogar sobre democracia, o primeiro passo deveria ser democratizar o espaço de formação e estabelecer com as participantes uma relação de horizontalidade.

Em vista disso, mediamos o diálogo com perguntas que exigiram uma tomada de consciência acerca das relações democráticas que eram estabelecidas naquele contexto educacional.

Para dar início às reflexões e pensando na possibilidade de construirmos juntas, pesquisadora e participantes, ideias a respeito da democracia no contexto educacional, buscamos conhecer os discursos das docentes a esse respeito, em outros termos, seus saberes de experiência, suas ideias e visões. Para tal, perguntamos: *o que entendemos por democracia?*

**Mariinha:** [risos] dizem que democracia é quando eu tenho o meu direito, você tem o seu e todos respeitam, mas nem sempre isso acontece.

**Vandi:** A democracia tem que ter um conceito específico. Estou concluindo isso empiricamente, vendo o que está acontecendo, porque não se sabe mais o que é democracia. O que a Mariinha acabou de falar aqui, mas quando está

colocando na base legal o direito de alguém, eu estou entendendo que eles estão se achando no direito de me desrespeitar naquilo que eu sempre fui.

**Pesquisadora:** Quem são eles e por que te desrespeitam?

**Vandi:** Porque, por exemplo: eu me considero uma pessoa altamente conservadora, com a minha vivência, se você chegar e falar “agora é assim”, eu não jogo tudo o que meus meninos aprenderam até ontem para dizer agora é isso, eu acho que professor faz isso, o médico não faz isso, o professor faz. Porque por causa da baixa autoestima dele [do professor], para ele não ficar diferente, perder, [...], ou qualquer coisa assim, ele acaba fazendo isso. Mas, então, eu penso assim, que a democracia precisa ter um conceito específico porque o ser humano é muito dado a...

**Clara:** A mudanças né.

**Vandi:** Você libera uma coisa, ele quer mais, mais... Ele não pensa que o outro também tem o espaço dele, tem que viver junto, ele começa a achar que o outro tem que ser igual a ele.

**Pesquisadora:** Ser igual a ele em que sentido?

**Vandi:** Eu não acho que as pessoas brigam querendo que eu seja igual a elas. As feministas, por exemplo, elas não brigam querendo que eu seja igual a elas, mas elas não toleram o que eu sou, entendeu?

O enunciado de Mariinha “*dizem que democracia é quando eu tenho o meu direito, você tem o seu e todos respeitam, mas nem sempre isso acontece*”, dialoga em concordância com o aspecto *condições éticas relativas à igualdade*, apresentado por Skovsmose (2001) a respeito da democracia. Nessa discussão, a democracia está relacionada com a igualdade de oportunidades e direitos a todos, independente de posição social, gênero ou raça. No entanto, nem sempre essas condições são garantidas, como Mariinha destaca e como a pesquisa de Silva (2016) apresentou.

No enunciado de Vandi “*mas quando está colocando na base legal o direito de alguém, eu estou entendendo que eles estão se achando no direito de me desrespeitar naquilo que eu sempre fui*” identificamos que seu discurso expressa um posicionamento social valorativo e ideológico (FARACO, 2009), em virtude de a docente enunciar que a garantia do direito do outro a afeta, a desrespeita naquilo que ela é. Para situar o leitor e a leitora sobre o que está presumido neste enunciado, a docente se diz uma pessoa conservadora e, como tal, mantém, em suas opiniões, uma postura crítica a respeito de movimentos sociais, como o feminismo. O que está presumido em sua enunciação é o discurso conservador, que se contrapõe ao movimento feminista por entender que este movimento se opõe aos preceitos de família que o conservadorismo defende. Contudo, o discurso de Vandi é endossado quando vertentes do movimento feminista apresentam em seus discursos posições que deixam transparecer aos conservadores que as mulheres lutam por superioridade, o que acaba distorcendo o sentido da verdadeira luta do movimento feminista – a busca por respeito e igualdade.

Ao longo do diálogo, outros enunciados de Vandi também nos chamam atenção.

O primeiro, “*se você chegar e ‘falar agora é assim’, eu não joga tudo o que meus meninos aprenderam até ontem para dizer agora é isso, eu acho que professor faz isso, o médico não faz isso, o professor faz*”, se aproxima do discurso de Tragtenberg (2012), que afirma que os personagens que constituem o espaço escolar reproduzem a rede de relações de poder que existe na sociedade. Portanto, no discurso de Vandí, o professor é subordinado ao controle da sociedade e das autoridades superiores, que o dizem o que fazer e como fazer.

O segundo enunciado, “*você libera uma coisa, ele quer mais, mais... Ele não pensa que o outro também tem o espaço dele, tem que viver junto, ele começa a achar que o outro tem que ser igual a ele*”, se aproxima da concepção de liberdade discutida por Freire (2018), acerca da qual Sung (2019, p. 289) explica “[...] liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras”. Nesse sentido, a liberdade de um não deve sobrepor ou impedir a liberdade do outro, assim como não deve condicionar o outro ao que ele ou ela pensa que deve ser, mas deve respeitar as diferenças, pois é no confronto com outras liberdades que amadurecemos a nossa liberdade (FREIRE, 2019a).

No terceiro, “*eu me considero uma pessoa altamente conservadora*”, o foco de nossa análise será a palavra conservadora. Tal palavra, enunciada por Vandí, reflete e refrata um posicionamento social valorativo e, dessa forma, se constitui um produto ideológico vivo, pois “[...] acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com os valores sociais” (STELLA, 2020, p. 178). O sentido atribuído à palavra conservadora no enunciado mostra que, enquanto pessoa conservadora, a docente não aceita o que lhe é imposto e não muda, pelo menos de imediato, a compreensão que tem das coisas só porque alguém disse que deveria ser de outra forma.

Em conexão ao enunciado anterior, no enunciado seguinte Vandí usa como exemplo o movimento feminista para refletir se as pessoas querem ou não que ela seja igual a elas: “*as feministas, por exemplo, elas não brigam querendo que eu seja igual a elas, mas elas não toleram o que eu sou, entendeu?*”. Vandí, com uma atitude responsiva ativa de discordância ao discurso feminista, conforme ela relata, revela sua compreensão acerca desse discurso. Notamos que o discurso de Vandí se constitui a partir de outras vozes, as vozes do conservadorismo e as vozes do movimento feminista – mesmo em contraposição a ele.

Em continuidade ao diálogo, perguntamos: *o espaço escolar é democrático?*

**Vandí:** Não, acho que não.

**Pesquisadora:** Pode nos dar um exemplo de que o espaço escolar não é democrático?

**Vandi:** Ele não é democrático porque não consegue ser, porque está lidando com o ser humano. A escola tem umas nuances que outros órgãos não vivem. No banco, se você abre a conta bancária, você tem e ponto final. O médico você também não dá [opinião], porque não entende e quando dá, ele fala “o profissional sou eu” [...]. Agora o professor não, ele está aqui todo mundo chega e dá opinião [...]. O nosso espaço não consegue ser democrático por conta disso, por causa de muitas pessoas que são ligadas indiretamente ao nosso trabalho.

**Pesquisadora:** Mas compartilhar ideias não é tornar o espaço democrático?

**Vandi:** O governo [por exemplo], a Clara está vendo que o negócio não está funcionando para o menino, ela não pode pegar um outro recurso que ela tem lá [...]. Tem menino que o saber não entra pelo ouvido, mas entra quando eu mostro o palitinho para ele e falo  $3 \times 3$ , “ah tia entendi, é o 3 mais o 3 mais o 3”, então  $3 \times 3$ . Aí que ele ouve, mas, antes, né, Clara, é pelo olho. Você não tem essa liberdade, você não tem autonomia. A escola não é um espaço democrático porque você não tem autonomia.

**Clara:** Porque nós não participamos.

**Pesquisadora:** Do que não participam?

**Mariinha:** Das decisões.

[...]

**Vandi:** Eu gostaria de viver um desafio de eu construir o próprio saber da escola onde eu estou, sabe. Assim, a equipe de professores.

**Pesquisadora:** Só para refletirmos: esse desafio pode ser vivido no contexto de sala de aula? Pensem em como vocês poderiam construir este saber com os estudantes em sala. Pensem no que seria possível fazer, tendo em vista que este espaço é compartilhado apenas com os estudantes. Pensem na liberdade e autonomia que a sala de aula proporciona. A sala não poderia ser um espaço para construirmos com os estudantes o próprio saber da escola? A sala não poderia ser um espaço para desenvolvermos nossa autonomia e liberdade?

**Vandi:** Nossa, mas tem muito que se pensar e que fazer.

Nesse trecho do diálogo, escolhemos, a princípio, duas questões a serem analisadas. Uma delas é fruto do enunciado de Vandi, quando destaca que o espaço escolar não consegue ser democrático, pois diversas pessoas dizem o que o professor deve fazer, diferentemente de outras profissões. A outra advém dos enunciados de Clara e Mariinha, que relatam que não participam das decisões no âmbito escolar.

O discurso de Vandi pode estar relacionado ao discurso de existência de um professor autoritário, que não aceita outras opiniões. No entanto, por conhecermos o contexto extraverbal, e o que está presumido no enunciado da docente, compreendemos que ela revela, em seu discurso, uma indignação de como sua profissão é desvalorizada e desrespeitada pela sociedade e pelos órgãos que a governa. Vandi também destaca no enunciado “*Você não tem essa liberdade, você não tem autonomia. A escola não é um espaço democrático porque você não tem autonomia*” a falta de liberdade e de autonomia para escolher os recursos que serão utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Respeitar a autonomia do professor é compreender a prática docente como dimensão social da formação humana. Nos termos de Freire (2019a, p. 58), “[o] respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético

e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Para Vandi essa ética não constituiu os valores do sistema escolar do qual faz parte.

Outra compreensão que temos acerca do discurso de Vandi é que a docente acredita que a liberdade e a autonomia podem ser doadas por aqueles e aquelas que estão em uma esfera das relações de poder superior a qual as docentes se encontram como, por exemplo, os que estão no governo. Presumimos tal compreensão quando Vandi cita o governo e no final de seu enunciado destaca: “*Você não tem essa liberdade, você não tem autonomia*”.

Conforme explica Freire (2018), só se chega à liberdade pela *práxis* de sua busca, pela luta, pela conscientização, pois “[...] a liberdade, sem a qual não podemos ser, não é dádiva que imploramos, mas conquista por que lutamos” (FREIRE, 2019b, p. 143). Na medida em que nos conscientizamos, nos libertamos e, portanto, nos empoderamos. Dessa forma, ambas, liberdade e autonomia não são dadas, pois provem de um processo de busca.

Clara, ao enunciar “*porque nós não participamos*”, toma consciência da situação que vivencia, que se caracteriza como a não participação nas decisões que são tomadas na escola, conforme destaca Mariinha. No entanto, o ato de reflexão sem ação não constituiu a *práxis*, indispensável para a transformação da realidade. Nesse caso, assim como no caso de Vandi, é necessário, segundo Guareschi (2019), a pergunta que liberta, que empodera. Nesse viés, fechamos essa parte do diálogo, convidando as docentes a refletir sobre as possibilidades que o espaço de sala de aula pode fornecer.

Em continuidade ao diálogo, perguntamos: *considerando tudo o que foi discutido, podemos dizer que vivemos em um espaço democrático?*

**Mariinha:** Não.

**Clara:** Não.

**Vandi:** Não. A competência para se viver a democracia foi o que faltou em nós. Na sociedade como um todo. Agora a escola é um órgão preso, eu estou aqui obedecendo o currículo, à Diretoria de Ensino e, conseqüentemente, eu faço a mesma coisa na sala de aula.

**Mariinha:** É do jeito que eu falei, não tem como você fugir porque está tudo ali.

**Vandi:** Interligado, abafando você.

**Mariinha:** Coagindo você [risos]. Você faz assim ou assim.

**Pesquisadora:** Quem ou o que está coagindo vocês?<sup>7</sup>

[...]

Vandi, ao enunciar que “*a escola é um órgão preso, eu estou aqui obedecendo o*

---

<sup>7</sup> As docentes responderam a essa pergunta, no entanto, ficaram preocupadas com a divulgação. Por esse motivo, optamos por não descrever as respostas. Nessa situação, notamos que as docentes são submetidas a um sistema que, além de oprimi-las, age silenciando-as.

*currículo, à Diretoria de Ensino e, conseqüentemente, eu faço a mesma coisa na sala de aula*”, confirma que o ambiente escolar reproduz as relações de poder existentes na sociedade, conforme descreve Tragtenberg (2012). Nos enunciados subsequentes, de Mariinha e de Vandi, ao destacarem que elas não têm como “fugir”, que “*está abafando*”, “*coagindo*”, as docentes se referem ao sistema disciplinador que se instaurou na escola por meio das relações de poder e se manifestou mediante normas e hierarquias (FOUCAULT, 1987). Todos esses fatos corroboram para uma democracia negativa que, segundo Tragtenberg (2012), demonstra a hierarquização e o autoritarismo do sistema escolar.

Mariinha, ao enunciar que “*não tem como você fugir porque está tudo ali*”, sinaliza a existência de uma situação que na perspectiva da docente não pode ser superada. Com tal atitude, a docente assume o que Freire (2018) denomina de atitude fatalista, que não vê possibilidade de mudança em face da situação opressora em que se encontra. O fatalismo, nessa situação, é fruto de uma consciência ingênua que acredita que a realidade é estática e não pode ser mudada.

Dando continuidade à mediação do diálogo, perguntamos: *e nós enquanto educadoras, somos democráticas?*

**Vandi:** Educador democrático é um sonho. É até utópico isso aí, porque não vai nada de baixo para cima é sempre de cima para baixo. Eu não sou nada democrática, eu sou autoritária mesmo. Quando eu ensinei a música para os meninos “caminhando contra o vento, sem lenço sem documento”, eu tive que explicar para os meninos que foi na época da ditadura militar. Então eu falei para eles “você sabem o que é ditadura? É o que eu faço com vocês” [risos], aí resolveu o problema [...]. Mas falei com eles que foi um tempo bem difícil, que as pessoas tiveram que fazer as coisas na marra, já que não queriam fazer de boa vontade, então tiveram que fazer o que acreditavam e o que não acreditavam também. O canto da música se rebelou, ele não queria, então como ele não podia falar abertamente porque senão seria preso, então nas músicas dele, ele colocou. Mas, nem sou tão assim. Deixo os alunos se levantarem, escolherem as duplas, nesse sentido eu sou democrática na sala, mas gosto das ordens cumpridas. Eu consegui fazer com que tivesse bastante ordem na sala por causa dessa forma de ser. Agora, ser um educador democrático em todos os aspectos é impossível por causa da carga de coisas que é colocada sobre nós, você quer até ser, mas não tem condição.

**Pesquisadora:** Você falou das regras, mas dentro de um espaço democrático também precisamos de regras.

**Vandi:** Sim.

**Pesquisadora:** As regras são importantes para que se tenham os direitos garantidos e se saiba os deveres. As regras não impedem a liberdade e esta não deve ser entendida como licenciosidade [...].

**Clara:** Deixar o aluno livre para expressar o que ele está sentindo.

**Vandi:** Eu sou muito preocupada com meus alunos que recebem bolsa família, porque quando você começa a conversar você ouve cada história [...]. Então, temos crianças na sala que não têm expectativa de vida nenhuma. Eu gosto de fazer os olhinhos deles brilharem: filho eu não tinha esse tênis, mochila, eu

conto como foi minha vida. Então, eu falo com eles que eu vi que o conhecimento é que ia fazer eu sair de lá [...]. Então, eu gosto de despertar isso neles. Falar que ele é capaz, que é inteligente, mas eu falo porque ele acredita na minha palavra, para colocar vontade neles.

Nesse trecho do diálogo, observamos que as docentes Mariinha e Clara optaram por não responder à pergunta. Entendemos, nesse caso, que o silêncio também representa a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido por elas. E que, cedo ou tarde, conforme explica Bakhtin (1997, p. 292), “[...] o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”.

O diálogo se desenvolveu com o protagonismo de Vandí. Para realizarmos a análise do que foi enunciado por ela, selecionamos alguns trechos do diálogo. Vandí, diante do que vivencia em seu contexto escolar, acredita que “*Educador democrático é um sonho. É até utópico*”. Compreendemos que, para ela, o utópico é fruto de um ideal que não será alcançado e o sonho é algo que se deseja, mas parece que não será possível sua realização. Nesse contexto, o discurso de Vandí é fruto de sua compreensão responsiva ativa a respeito do fato de que, no sistema educacional, as hierarquias e normas vêm de cima para baixo, em meio a relações de poder. Tal postura, entendida, em termos freireanos, como uma postura fatalista, expressa que essa situação (educador democrático é um sonho), na percepção da docente, não pode ser superada.

Em outro trecho do enunciado “*eu não sou nada democrática, eu sou autoritária mesmo*” o discurso de Vandí pode ter sido constituído a partir de outras vozes. As vozes que compuseram a sua formação profissional, as vozes do conservadorismo que constituem a base de sua postura ideológica, as vozes advindas da burocratização do sistema escolar, entre outras. Conforme destacam Gadotti, Freire e Guimarães (2015, p. 127):

A nossa escola, evidentemente, é burocrática e não uma escola participativa, de comunidade. É autoritária, mesmo que as pessoas que a compõem tenham uma concepção democrática da educação. Há, portanto, um conflito entre a estrutura escolar, que é autoritária, e a concepção democrática de muitos diretores e professores.

Nesse viés, mesmo que a docente adotasse uma concepção democrática em sua sala de aula, existiriam conflitos entre a sua postura e a estrutura escolar. No entanto, compreendemos os conflitos como situações a serem superadas.

Em outro trecho do diálogo, “*Então eu falei para eles ‘vocês sabem o que é ditadura? É o que eu faço com vocês’ [risos], aí resolveu o problema*”, a postura adotada por Vandí, vem em contraposição ao discurso de Freire (2018) sobre educação libertadora e se aproxima do que

o autor considera ser um educador bancário, aquele que tenta domesticar. Não estamos com essa reflexão dizendo que a professora não deve exercer autoridade em sua prática docente, mas que autoritarismo se difere de autoridade. O professor que tenta domesticar os estudantes excede a autoridade que se alonga em autoritarismo, e o autoritarismo cerceia a liberdade e a crítica dos estudantes. Algo bem típico, como a própria docente menciona, da ditadura.

Em outro trecho, “*Mas, nem sou tão assim. Deixo os alunos se levantarem, escolherem as duplas*”, Vandi assinala o que ela acredita ser ações democráticas. Contudo, em seguida, seu discurso volta a dialogar com o discurso que, na nossa percepção, se caracteriza como autoritarismo: “*Eu consegui fazer com que tivesse bastante ordem na sala por causa dessa forma de ser*”. Por outro lado, ao enunciar “*agora, ser um educador democrático em todos os aspectos é impossível por causa da carga de coisas que é colocada sobre nós, você quer até ser, mas não tem condição*”, a docente manifesta que o desejo de ser democrática existe, mas que não é possível. Compreendemos que tal impossibilidade advém da burocratização do sistema escolar que, por intermédio das relações de poder, usa normas e hierarquias para disciplinar e manter o controle.

Também observamos no enunciado “*ser um educador democrático em todos os aspectos é impossível por causa da carga de coisas*” que Vandi manifesta uma tendência ao fatalismo, o que se caracteriza como fruto de uma consciência ingênua que acredita que as coisas são assim e não podem mudar (FREIRE, 2019b).

No último trecho do diálogo, Vandi manifesta outra postura, diferente do autoritarismo apresentado inicialmente. A docente demonstra, além da preocupação com seus estudantes, uma postura de escuta e de disponibilidade ao diálogo ao enunciar “*eu sou muito preocupada com meus alunos que recebem bolsa família, porque quando você começa a conversar, você ouve cada história [...]*”. Além disso, a docente apreende a realidade, ou seja, compreende com profundidade a situação vivenciada por seus estudantes para, em seguida, construir com eles/elas perspectivas de futuro, como observado no enunciado: “*Então, eu falo com eles que eu vi que o conhecimento é que ia fazer eu sair de lá*”.

Ainda, no mesmo trecho do diálogo, observamos que Vandi contrapõe o próprio discurso fatalista emitido anteriormente, pois, ao enunciar “*falar que ele é capaz, que é inteligente, mas eu falo porque ele acredita na minha palavra, para colocar vontade neles*”, ela não aceita a realidade posta (a condição de vida precária de seus estudantes), uma vez que apresenta a eles/elas possibilidades de mudança.

Para finalizar o encontro propomos às docentes algumas reflexões: (1) *Como poderíamos tornar o ambiente escolar, em especial, o espaço de sala de aula mais*

*democrático? (2) Como não reproduzir em nossa sala de aula relações antidemocráticas que, por vezes, vivenciamos no ambiente escolar?*

A respeito da questão (1), com base em Skovsmose (2001, 2008) e Freire (2018), compreendemos que o diálogo é um primeiro passo para tornar o espaço de sala de aula mais democrático. Isso pois, a democratização do espaço de sala de aula só é possível se há disponibilidade para o diálogo, pois não há democratização se os indivíduos são impedidos de dizer a palavra. E, ao refletirmos sobre a questão (2), a partir dos referenciais adotados, entendemos que é preciso que os estudantes participem do processo educativo como sujeitos da própria aprendizagem e, como tal, possam participar das tomadas de decisão e da reflexão crítica acerca dessas decisões.

### **Considerações finais**

Dialogar a respeito da democracia no contexto educacional é emergente porque é por meio dos processos formativos que vivenciamos a democracia nos ambientes escolares. Contudo, para se desenvolver atitudes democráticas, a educação precisa alicerçar-se na participação, no respeito às diferenças e na valorização dos saberes de experiência.

Dialogar a respeito da democracia é um caminho para compreender que o significado atribuído à democracia depende do quanto vivenciamos e de como percebemos a democracia nos espaços de vivência. Por conseguinte, dialogar a respeito da democracia no contexto educacional é possibilitar que estudantes e professores desvelem a realidade e se reconheçam como sujeitos do processo formativo.

Enquanto sujeitos do processo, e não meros objetos, tomamos consciência de nossas ações e somos capazes de avaliar se essas ações reforçam atitudes democráticas ou antidemocráticas. Nesse interim, somos capazes de refletir a respeito das situações que vivenciamos no contexto educacional, que inibem ou inviabilizam a participação democrática nas tomadas de decisão e na análise crítica dessas decisões. Portanto, ser sujeito do processo é reconhecer que, como ser em construção, também podemos reproduzir atitudes antidemocráticas em sala de aula, bem como atuar para estabelecer relações democráticas.

Tornar o espaço de sala de aula mais democrático exige do docente uma prática educativa libertadora que, em contraposição a uma prática domesticadora, respeita as diferenças, valoriza os saberes de experiência e convida os estudantes à participação. Para isso, é importante que os espaços de formação de professores viabilizem uma formação crítica, de tal modo que possibilite aos docentes o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora

e a vivenciarem a democracia no contexto educacional desde a sua formação.

Nessa perspectiva, o processo formativo proposto nesta investigação buscou possibilitar às docentes participantes vivenciarem o desenvolvimento de atitudes democráticas na construção da própria formação, por meio dos momentos de conscientização, em que os encontros foram construídos com a coletividade. Assim, viabilizamos a participação democrática nas tomadas de decisão e na análise crítica dessas decisões. Tal fato, contribui para uma prática docente mais dialógica e democrática.

Por fim, conforme discutimos ao longo do texto, a burocratização do sistema escolar, por meio das relações hierárquicas e das normas, reforça aspectos antidemocráticos. Não queremos dizer, com essa afirmação, que as normas não são necessárias nas relações democráticas, mas que a falta de participação dos sujeitos – professores, estudantes e outros membros da comunidade escolar – nas tomadas de decisão fortalece atitudes antidemocráticas e reproduz as relações de poder estabelecidas na sociedade. Dessa forma, se buscamos um fortalecimento democrático, precisamos formar indivíduos críticos que sejam sujeitos do processo, que sejam capazes de desafiar o *status quo*, de promover mudanças nas relações sociais e de questionar toda a ação considerada inquestionável.

## Referências

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**.

Tradução: Orlando Figueiredo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOGDAN, R., BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf).

Acesso em: 30 de set. 2020.

CEZAR, M. S. Diálogos sobre diferentes olhares em contextos formativos de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 10, n. 22, p. 290-307, 2021. Disponível em:

<http://revista.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/911>. Acesso em: 30 set. de 2021.

CEZAR, M. S. **Empoderamento Docente e Educação Matemática Crítica**: em busca de uma prática educativa libertadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Física Gleb Wataghin

Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2022.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAUSTINO, A. C. "**Como você chegou a esse resultado?**" o diálogo nas aulas de **Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 66º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 12º ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GUARESCHI, P. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 182-183.

GUTSTEIN, E. **Reading and writing the world with mathematics: toward a pedagogy for a social justice**. New York: Routledge, 2006.

HAIMBODI, F. N. **Exploring the Incorporation of mental Arithmetic into primary school mathematics: A case of Oshana Region, Namibia**. 2019. Thesis (Doctoral of Philosophia) - University Of The Western Cape, Cape, 2019.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÜHL, E. H. Problematização. In: STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 383-384.

NAUKUSHU, S. T. **A critical theory enquiry in the development of number sense in Namibian first year pre-service secondary mathematics teacher**. 2016. Thesis (Doctoral

of Philosophy) – Stellenbosch University, Stellenbosch, 2016.

SILVA, J. R. **Educação, tecnologias e gênero: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade.** Tradução: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica.** Tradução: Orlando de Andrade Figueiredo, Jonei Cerqueira Barbosa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 177-190.

SUNG, J. M. Liberdade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 288-290.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAGTENBERG, M. **Educação e burocracia.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

VALERO, P. El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. **Revista Colombiana de Educación,** Bogotá, n. 73, p. 99-128, dec. 2017.

**Recebido em: 25 de maio de 2022**  
**Aprovado em: 24 de julho de 2022**