

DIÁLOGOS DE RESISTÊNCIA: ATIVIDADE DOCENTE E O ENSINO DE MATEMÁTICA

DIALOGUES OF RESISTANCE: TEACHING ACTIVITY AND
MATHEMATICS EDUCATION

Luciana Pereira de Sousa¹
Carmem Lucia Artioli Rolim

Resumo:

O presente estudo apresenta o resultado de uma pesquisa empírica que teve como objetivo compreender o conceito de resistência a partir da voz do professor no contexto do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas da rede estadual de educação da cidade de Palmas-TO. Os sujeitos participantes foram professoras que atuam no 4º e 5º anos das respectivas turmas. Trata-se, de pesquisa de abordagem qualitativa, norteada pelos conceitos de atividade, atividade docente e resistência. A análise dos dados feita na investigação indica que, em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da matemática, o conceito de resistência supera a habitual negação dando lugar à persistência.

Palavras-chave: Resistência, Atividade Docente, Ensino de Matemática.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais

The present study presents the result of an empirical research that had as objective to understand the concept of resistance from the voice of the teacher in the context of mathematics teaching in the initial years of elementary school. The research was carried out in three public schools of the state education network of the city of Palmas-TO. The subjects were teachers who work in the 4th and 5th years of the respective classes. It is a qualitative research, guided by the concepts of activity, teaching activity and resistance. The analysis of the data made in the research indicates that, in relation to the teaching and learning process in the context of mathematics, the concept of resistance overcomes the habitual negation giving way to persistence.

Keywords: Resistance, Teaching Activity, Mathematics Teaching.

APONTAMENTOS INICIAIS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ao longo de décadas, o ensino de matemática foi acompanhado pelo “medo” e, por anos, sua aprendizagem considerada como acessível apenas para alguns poucos eleitos. Nesse contexto, o professor é elemento essencial para a realização da tarefa de desconstruir mitos e pensar a matemática como conhecimento integrado ao desenvolvimento de cidadania e, como tal, de direito de todos.

Em observação aos anos iniciais do ensino fundamental, notamos que os conteúdos abordados pelos professores são, em grande parte, relacionados ao cotidiano do educando, processo em que a relação teoria e prática se apresenta. Nessa direção, Machado (1989, p. 17) destaca que não existe uma matemática teórica e outra prática, pois, para o autor, é necessário compreender que os mecanismos se entrelaçam vinculando o conhecimento matemático à realidade historicamente situada.

Nesse estudo, o recorte investigado é composto por escolas públicas da rede estadual localizadas no município de Palmas-TO. O contato com ambiente escolar nos fez adentrar a outras áreas de estudos e investigar o ensino de matemática, a sociologia, a filosofia, a psicologia e estudos que abordam especificamente o campo da formação de professores e as políticas públicas para a educação no Brasil. Estudos esses que buscam compreender relações que se constituem nesse espaço. Os sujeitos participantes são professoras do ensino fundamental dessas unidades educacionais.

Com essa proposição, a pesquisa está intrinsecamente relacionada ao objetivo do estudo, movimento que orienta a identificação do universo da investigação, ou seja, escolas da rede estadual de ensino de Palmas que ofertam turmas do 4º e do 5º ano do ensino fundamental. Essa situação norteou a delimitação das escolas possibilitando identificar o total de três escolas em exercício durante a realização do estudo, que aconteceu entre 2014 e 2016.

Buscando investigar a compreensão do conceito de resistência a partir da voz do professor no contexto do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, optamos pela abordagem qualitativa norteada pelo estudo de caso.

Seguindo pistas a maneira de Ginzburg (1991), o olhar atento e minucioso se constitui como necessário para articular as informações coletadas do contexto específico, ou seja, do processo de ensino de matemática, de modo a estabelecer relações entre os sujeitos e os contextos nos quais se desenvolvem, adentrando ao conceito de resistência.

A escolha dos sujeitos segue orientações de Bogdan e Biklen (1994), como também de Bauer e Gaskell (2002), para os autores, as pesquisas qualitativas não envolvem o emprego de regras estatísticas, para determinar o número de investigados, eles investem em atender de forma rigorosa aos objetivos do estudo, de modo que a delimitação dos sujeitos na pesquisa qualitativa está relacionada, principalmente, “com

sentidos e interpretações e não com números” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 479).

A escolha pelo 4º e pelo 5º ano foi motivada por se tratar de turmas que, em fase de encerramento dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam maior intensidade de conteúdos matemáticos, e esses conteúdos perpassam a atividade docente. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram professoras em exercício no período de coleta das informações. A disciplina de matemática foi escolhida intencionalmente para a investigação buscando o entendimento acerca de inquietações pessoais, bem como dos desafios e dos enfrentamentos que perpassam a carreira docente, em especial na compreensão dos conceitos matemáticos.

Quanto aos meios para a coleta dos dados, utilizamos a observação participante e a entrevista semiestruturada. A escolha pela observação participante é caminho que possibilita o uso de diversos recursos de maneira a oportunizar conhecimentos sobre a realidade pesquisada e a permitir que os comportamentos e as relações observadas possam ser analisados minuciosamente (THIOLENT, 1996).

A entrevista semiestruturada segue as orientações de Le Boterf (1984) e Bogdan e Biklen (1994). Nas palavras de Le Boterf (1984, p. 58), “é preciso ouvir em vez de tomar nota ou fazer registros, ver e observar em vez de filmar; sentir e tocar em vez de estudar; viver junto em vez de visitar”.

A análise dos dados foi delineada sob as orientações de Triviños (1987). De acordo com o autor, trata-se da fase em que não estão colocadas separações ou delimitações estanques, não se estabelecendo momentos fixos entre a coleta e a interpretação, pois o percurso se inter-relaciona, o que pode gerar novas questões possibilitando outras buscas. Quanto ao processo ético, concordamos com Bogdan e Biklen (1994), asseguramos a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT. Obtendo parecer favorável, o projeto mostrou-se apto ao desenvolvimento da pesquisa, tendo respaldado o seu andamento.

RESISTÊNCIA: DESCORTINANDO O CONCEITO

O termo resistência é utilizado em diferentes momentos e nas mais diversas situações, porém sua compreensão extrapola o uso rotineiro. Resistir se constitui como elemento desafiador, é situação complexa que envolve posições convergentes ou divergentes, respostas contraditórias às situações às quais a sociedade e os sujeitos estão submetidos.

O “verbo vem do latim *resistere*, cuja raiz - *sistere* - também está presente nas palavras: desistência, insistência, persistência e existência” (SARAIVA, 1993, p. 1030). O radical da palavra hospeda significados que se constituem em contradição, trata-se de um “estar” que pode se apresentar no ato de insistir, como também no de desistir. Desistir sinaliza abandono, enfraquecimento do sujeito diante de determinadas expectativas; porém, no sentido oposto, é constructo do resistir, movimento que se mantém e permanece. Nas palavras do autor, resistência:

[...] há, antes de tudo, o prefixo *re*, que aponta para uma duplicação, uma insistência, um desdobramento, uma *dobra*, "outra vez". Do que o segue, lemos um substantivo derivado do verbo *sistere*: parar, permanecer, ficar, ficar de pé, estar presente. A esse verbo se associa também a *stantia* da palavra resistência, que invoca a estadia, ideia perfeitamente expressa pela transitoriedade do verbo *estar*, uma das preciosas singularidades do português. Até aqui, portanto, resistir é *insistir em estar* - em permanecer, em ficar de pé. (ROQUE, 2002, p. 25)

Dessa forma, resistir não apresenta significação unilateral. Constituído em meio às relações socioculturais, esse ato se apresenta como resposta complexa, resultante de movimentos internos e externos que subjazem aos sujeitos. A resistência constituída socialmente e manifesta no sujeito é envolvida por sentimentos, desejos e necessidades que, por vezes, busca permanecer firme ante aos desafios e, em outras

se manifesta como oposição ou enfrentamento e ainda no abandono, que seguindo o instinto de sobrevivência recua, para então resistir.

Assim sendo, resistir não é significado em letargia, é ação reativa podendo se manifestar como submissão e obediência ou, ainda, indicar impulsos de oposição e recusa. Trata-se, portanto, de movimentos constantes que em ondas se constituem respondendo aos sujeitos e aos contextos.

Nos estudos de Alvim (2012), o autor esclarece que resistir é movimento desafiador, uma via de mão dupla que pode contribuir para emancipação humana ou, na contramão do processo, agir no sentido oposto provocando fragmentação, submissão e encarceramento a determinada situação.

As resistências funcionam como pontos e nós irregulares que se distribuem com maior ou menor densidade no tempo e no espaço. Podem provocar levantes radicais, rupturas profundas, mas é mais comum serem pontos transitórios, móveis, precários e, ao mesmo tempo, constantes (ALVIM, 2012, p.26).

Pensar a resistência é buscar compreender as contradições que existem no sujeito e na sociedade. Contradições ancoradas em concepções conscientes ou inconscientes, localizadas em determinado espaço, tempo e cultura, movimentos constantes e ideológicos que envolvem dominados e dominantes.

Resistir é construção que perpassa tensões e inquietudes cotidianas relacionadas aos aspectos subjetivos manifestos em cada sujeito, como também, encontra-se nos grupos sociais e se desenvolve em percurso histórico e cultural. Nessa direção, a resistência é movimento que perpassa as práticas sociais, constituindo-se como atividade humana que em sua subjetividade legítima ou contrapõe as normas sociais vigentes, reafirmando uma situação ou gerando outras possibilidades. Os movimentos de resistência agregam ou desagregam, opõem ou unem e, dessa forma, se constituem como atividade capaz influenciar a manutenção ou a reconstrução de identidades.

Atividade, que de acordo com Leontiev (1978) envolve as necessidades, os desejos e os motivos que assistem a vida do sujeito e, em movimentos contraditórios, resiste. Situação paradoxal na qual os movimentos de resistência tanto podem erguer-se para a manutenção da ordem vigente e atuar como impedimento a mudança, como podem constituir-se como elemento que coaduna a transformação e contribui para a superação pessoal e social (LEITE; ANDRÉ, 1986).

Esses movimentos revelam a complexidade das relações de resistência presentes nos diferentes espaços; no ambiente escolar, a situação não é diferente. Dessa forma, para compreender as relações que envolvem o resistir é necessário olhar atento e esforço no sentido de observar as minúcias, buscar evidências e confrontá-las com o contexto que as envolve, em nosso caso, a escola.

ATIVIDADE DOCENTE: RESISTÊNCIA COMO ELEMENTO POTENCIAL

Investigar o conceito de resistência no contexto escolar é mergulhar em oceano de conflitos e contradições, sendo evidenciados em condutas ambíguas ou antagônicas decorrentes de relações sociais. Pressuposto que situa a resistência como necessária ao contexto escolar (ANDRÉ, 1998). Sendo a escola o espaço adequado para o desdobramento do pensamento divergente e para a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano, nesse ambiente a resistência é parte constitutiva capaz de revelar que na aparente oposição existe um movimento de transformação social. Afinal,

São comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas, presentes na realidade social, que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrentes de comportamentos conscientes ou inconscientes (ANDRÉ, 1998, p. 36).

Gadotti (1983) destaca a insubmissão como ato de desobediência uma forma de resistência aos padrões normatizados na escola. Para o autor, a desobediência, quando coletiva e organizada, representa um ato consciente de lucidez e de criticidade. Conforme Gadotti (1983), resistir é então, quando se trata de movimentos ideologicamente orientados, um ato de desobediência e rejeição às imposições sociais, porém é importante esclarecer que o autor se refere a movimentos ideologicamente orientados.

Resistir é movimento intrincado que tem na escola um *locus* privilegiado. Para Giroux (1983, p. 148), o ato de resistência quando desenvolvido na escola pode se constituir tanto em uma busca de permanência quanto em uma tentativa de mudança e emancipação social. Para o autor a resistência pode indicar “comportamento no sentido crítico emancipatório”, sendo ele essencial para a compreensão dos mecanismos de manipulação que subjazem no contexto escolar.

Nesse sentido, destacamos que os movimentos, no entorno da resistência, encadeados pelo professor por meio da atividade docente se constituem como ação “mediadora no seio da prática social global [e] serve ao objetivo de promover o homem, possibilitando ao mesmo constituir-se em um ser histórico-social” (OLIVEIRA, 2006, p. 21).

Davydov (1988) caminha na mesma direção destacando a relevância da resistência no contexto da docência, constituindo-se como processo capaz de influenciar diretamente o desenvolvimento humano, pois, localizada na atividade do professor, envolve o processo de ensino e também de aprendizagem, movimentos que se inter-relacionam.

Dessa forma, é no contexto da atividade docente que se destaca a relevância do papel do professor, sendo ele o elemento essencial para desenvolver o exercício crítico de

resistência ao poder manhoso da ideologia, [...] gerando certas qualidades que vão virando sabedoria

indispensável à prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. (FREIRE, 1999, p. 351).

Trata-se do resistir que se opõe aos padrões sociais, diante do qual é preciso coragem para transgredir normas impressas pela escola. Nessa direção, o discordar não é opor-se sem reflexão, mas entender que é por meio da insatisfação que o docente tem a possibilidade de impulsionar mudanças, em si próprio e também na prática social dos sujeitos ao seu entorno, o que inclui seus alunos.

A atividade docente é constituída por elementos que permitem apreensão da realidade e atuação na e sobre ela em determinado contexto. O ato de resistir situado no contexto da atividade docente não é elemento solitário, é construção social que enquanto tal oportuniza transformações para professores e alunos.

Para o professor é movimento que o impulsiona como sujeito de seu próprio conhecimento, uma ação que confronta e impulsiona sua ação profissional. Para o aluno, é construção que envolve desenvolvimento e apropriação de conhecimentos e saberes, um processo que impulsiona transformações sociais. Resistir no contexto da atividade docente pode contribuir para a promoção de práticas emancipatórias a partir do contexto escolar (GIROUX, 1986).

Delimitamos o olhar ao contexto da matemática, entendendo que a atividade docente direcionada ao processo de ensinar conteúdos matemáticos possibilita o desenvolvimento social, de direito de todos, ou seja, uma “prática social que resulta de necessidade coletiva; é uma construção cultural que orienta o indivíduo na relação com o meio” (ROLIM; GÓES, 2009, p. 513).

Em se tratando de atividade docente voltada ao ensino de matemática, no contexto escolar nos anos iniciais e assumindo proposições a partir do conceito de atividade, adentramos à compreensão das relações entre os sujeitos e os contextos, visto que a matemática como construção de natureza humana “enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por via de análise das condições de sua origem e desenvolvimento” (MORETTI, 2007, p. 93).

Considerar sujeitos e contextos, a atividade docente é caminhar por um cenário de possibilidades e enfrentamentos que permite compreender o processo de ensinar e aprender como construção permeada por minúcias. Construção essa que vai além do desenvolvimento individual, é coletiva e se desenvolve na relação com o outro.

Trata-se de atividade que tem como singularidade a intencionalidade do processo de ensino, nas palavras de Moura (2002, p. 155), é atividade que “permite que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema”.

Atividade na qual o professor é elemento fundamental, pois é ele quem, no exercício de sua profissão, busca responder às necessidades do processo de ensino. Recorrendo aos pensamentos de Vigotski (1987), compreendemos que o professor, ao exercer sua atividade, assume papel fundamental na formação do indivíduo servindo como mediador da influência humana sobre o objeto da atividade. Entendemos que atividade docente para o ensino da matemática não se restringe às salas de aula, nem às instruções específicas do conteúdo, ela acontece por meio das relações constituídas na sociedade e em seu processo histórico e cultural.

O professor, ao assumir a docência de conteúdos matemáticos para o aluno, assume também a posição de submissão ou confronto, conformismo ou inconformismo, motivação ou o desinteresse, essas posições podem ser uma

resposta consciente ou inconsciente do ato de resistir diante de sua atividade profissional. Para Giroux, é importante questionar, analisar e explicitar a resistência que permeia o contexto escolar, pois é ela que

Indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. (GIROUX, 1983, p. 146)

Resistir, no contexto da atividade docente, constitui-se então como construção social que se relaciona com atitudes de conformismos e inconformismos produzidas em determinado período histórico para atender aos valores e às regras estabelecidos por determinada sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Nessa direção, observamos que ensinar matemática, enquanto atividade de resistência, não se resume à operacionalização de fórmulas e equações, é prática social. Para Lopes (1999, p. 7), é atividade que integra o “contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais e dos acontecimentos históricos em que se encontra e se integra o sujeito”.

Resistir, no contexto da docência de matemática, é ação desafiadora, pois é processo que diz do professor, mas trata também de ações submersas por normatizações de uma classe hegemônica carregada de valores. A resistência no contexto da docência exige que os professores sejam

capazes de analisar a natureza e grau da injustiça distributiva nas escolas, eles terão que prestar muita atenção as regras básicas, táticas, constitutivas que estabelecem os fatores mais óbvios que estruturam as escolhas na sala de aula [...]. Para que esse tipo de análise possa emergir é preciso que os professores prestem atenção ao tipo de racionalidade que molda suas próprias pressuposições e como essa racionalidade medeia as ‘regras’ da cultura dominante

e as experiências de sala de aula propiciadas aos alunos (GIROUX, 1983, p.259).

Aprender implicações entre a atividade docente, relações de resistência e ensino de matemática é indagar acerca de valores implícitos e explícitos que subjazem o processo de ensino da disciplina de matemática. Para tanto, seguimos com Ginzburg (1991), buscando indícios no intento de desvelar possíveis sinais de resistência a partir da voz do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

NAS ENTRELINHAS: RESSONÂNCIAS DA INVESTIGAÇÃO

Com as proposições apresentadas e seguindo pistas em busca do objetivo de nosso estudo, selecionamos três unidades escolares intencionando revelar o contexto dos professores e alunos, bem como as especificidades de cada escola investigada.

O LUGAR E OS SUJEITOS

Para a delimitação das escolas, contemplamos três regiões da cidade de acordo com a divisão por polos regionais de atendimento educacional. Essa divisão é normatizada previamente pela Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC/TO) e possui três polos: região sul, centro e região norte (polos de atendimentos educacionais).

Nomeamos as unidades com os seguintes nomes fictícios: Colégio Estadual Eva Funari, Colégio Estadual Ruth Rocha e Colégio Estadual Ana Maria Machado, observando seus aspectos de infraestrutura, os setores administrativos e pedagógicos, os espaços de recreação, os laboratórios, a biblioteca e, posteriormente, a sala de aula, pois entendemos que a compreensão do funcionamento desses espaços no ambiente escolar contribui para a compreensão desse

estudo. O quadro abaixo apresenta um panorama das escolas investigadas.

Unidade Escolar	Polo regional	Modalidade	Turma investigada	Professoras participantes
Colégio Estadual Eva Funari	Sul	Escola de Tempo Integral	5º Ano	Maria Hortência
Colégio Estadual Ruth Rocha	Central	Ensino Regular	4º e 5º Ano	Patrícia Jasmim
				Bruna Margarida
Colégio Estadual Ana Maria Machado	Norte	Escola de Tempo Integral	4º e 5º Ano	Clarice Violeta
				Júlia Amarílis

Fonte: Dados coletados e sistematizados pelas pesquisadoras

Colaboraram com nossa pesquisa cinco professoras, pedagogas, com formação inicial entre os anos de 1998 e 2010. Quanto ao processo formativo, as professoras possuem entre seis anos como tempo mínimo e dezoito anos como tempo máximo. A professora com menos tempo de formação tem 31 anos de idade e a professora com maior tempo 51 anos.

Acompanhamos semanalmente a rotina das professoras em atividades durante o planejamento e na sala de aula. Foram totalizadas 18 observações, somando-se as três unidades escolares. As observações em sala de aula aconteceram com a periodicidade de duas vezes na semana em cada turma, – os alunos possuem quatro aulas de matemática por semana distribuídas no decorrer de três dias.

Nas escolas participantes, o planejamento ocorre quinzenalmente, no contra turno. Observamos que nas três unidades o ensino fundamental anos iniciais funciona no período vespertino, assim, o planejamento foi acompanhado no período da manhã.

Constatamos no decorrer do acompanhamento que, na maioria das vezes, as professoras realizam os planejamentos

sozinhas. A coordenação pedagógica auxilia na solicitação de materiais pedagógicos, debates de ideias para realização de atividades, projetos, aula campo; porém o tempo de articulação destinado ao planejamento com as professoras dos anos iniciais é restrito. Quanto a essa limitação de tempo entre coordenação e professores observamos, ainda, fatores intermitentes que se apresentavam, ou seja, demandas urgentes do cotidiano escolar, por exemplo: falta de professores, reuniões da equipe gestora e mediação de conflitos. Observamos, ainda, que nas três escolas a coordenação pedagógica não é responsável somente pelos anos iniciais de ensino, deve atender também aos anos finais e ao ensino médio.

Ressaltamos que não pretendemos comparar o desempenho das unidades escolares, nem rotular a atividade das docentes, desse modo, não apenas as identificações das escolas foram ocultadas, mas também as identidades das professoras participantes foram preservadas. A referência a “professoras”, no gênero feminino, é utilizada por serem as entrevistas e as observações realizadas unicamente com mulheres.

VOZES DO CONTEXTO: ECOS DE RESISTÊNCIA

Adentrar à sala de aula com a intenção de conhecer como o conceito de resistência em relação ao processo de ensino da matemática se manifesta na voz do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da atividade docente é revelar vozes que dizem do processo de ensino, mas também revelam conforme Giroux (1983, p.260) estruturas e fazeres que significam “contradições, disfunções e tensões que existem tanto nas escolas quanto na ordem social [...]”.

As observações do contexto da sala de aula revelam movimentos de tensão que se constituem na atividade docente, processos que em contradição evidenciam a busca pelo ensino e aprendizagem, mas também impõem a obediência e o silêncio. Movimentos que podem ser evidenciados principalmente nos momentos de realização das atividades práticas – como

em jogos e em gincanas – quando a agitação e o barulho se manifestam de modo significativo. Nessas atividades, a busca pelo ensinar é explicitada, mas também fica evidenciada uma intensa preocupação com a manutenção do silêncio e da ordem na sala. Existe no fazer das docentes um conflito entre a realização da atividade que instiga maior movimento – e, em consequência, barulho – e a preocupação explícita pela busca do controle.

Outra prática comum nas escolas investigadas, para incentivar talentos e, ao mesmo tempo, auxiliar na manutenção da ordem foi a nomeação de alunos auxiliares, ou seja, as professoras organizam em grupos aqueles alunos considerados os que têm maiores habilidades em relação aos conteúdos, ficando os demais alunos subentendidos como menos habilidosos quando o assunto é matemática.

Nessa direção, a turma é dividida em grupos e os alunos nomeados como mais habilidosos exercem a função de orientar, enquanto que outros, sem o conhecimento necessário são identificados e orientados a cooperar. Um processo que busca a aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, carrega valores ideológicos de aceitação a uma subcondição, pois

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta aos direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodicéia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura à absoluta privação da posse exclui a consciência da privação da posse (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 218).

As professoras revelam ainda um processo de imposição quanto a sua própria condição enquanto docente. Nas falas,

a escolha da profissão esteve relacionada, principalmente, às imposições sociais que identificam as profissões “destinadas” para a mulher. As vozes das professoras, por vezes, demonstram situações em que a docência foi o único caminho profissional possível, porém com possibilidades de resistir.

Quando entrei no magistério não fui gostando, só fui fazer porque tinha que satisfazer o gosto de minha mãe, tinha que continuar. Mas depois eu passei a gostar. Naquela época mulher tinha que construir uma família, tinha que casar... E ela achou que ser professora era o ideal. Com o magistério, eu tive uma base mais ou menos de toda metodologia, pra mim realmente não foi muito difícil o primeiro contato com a docência, porque eu já tinha um pouco de conhecimento do magistério. O curso de pedagogia [pausa] eu fiz seis anos depois que atuava como professora (MARGARIDA, entrevista individual, 2016).

Ser professora, foi um processo automático no início, como tinha o magistério e, naquela época, não tínhamos oportunidade de fazer outra coisa, nem faculdade tinha onde eu morava. Quando terminei o magistério, logo comecei a dar aulas na primeira fase, comecei com uma turma de segunda série e continuei. E aos poucos, fui buscando a qualificação profissional (HORTÊNCIA, entrevista individual, 2016).

As imposições sociais identificam a docência como o caminho viável para a mulher, que pode relacionar o fazer profissional com o casamento e as obrigações das rotinas familiares destinadas à mulher, mãe e esposa.

Assim, as “escolhas” em aparência as mais deliberadas ou as mais inspiradas levam ainda em conta (ainda que indiretamente) o sistema das oportunidades objetivas que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição “feminina” (por exemplo: as ocupações “sociais”) ou que as predis põem a aceitar, senão a reivindicar inconscientemente, as

funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto "feminino" da profissão (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 88).

Outro ponto em destaque, quando pensamos a resistência no processo formativo dessas professoras é a desconexão entre a teoria e a prática, pois para elas a prática foi apreendida, principalmente, no percurso enquanto aluna da educação básica, e a teoria é a construção desenvolvida na faculdade.

Eu penso que a maneira como ensino é fruto da minha educação básica, da estrutura que eu tive, das vivências e dos professores que eu tive, da minha vivência enquanto aluna do ensino fundamental principalmente, porque é referência maior. A universidade foi muito pontual, essa bagagem, o estilo, a metodologia talvez possa ter me dado caminhos que orientam, mas a base geral de ensinar matemática, mesmo, foi na minha educação básica (VIOLETA, entrevista individual, 2016).

A afirmação nos faz refletir acerca da necessidade da articulação entre teoria e prática na atividade docente, fato que remete à atividade como ação que necessita de objetivo, planejamento, desenvolvimento e visa ao ensino, em nosso caso, de matemática.

O ensino de matemática tem seus desafios, principalmente para nós da primeira fase, precisamos resistir, continuar. Nossa formação é em pedagogia e muito pouco aprendemos sobre matemática na graduação. Como os conteúdos precisam ser ensinados, estão no referencial curricular, eu preciso estudar, pesquisar, buscar outras fontes além do livro didático. (JASMIM, entrevista individual, 2016).

O ensino de matemática é identificado como processo que abriga desafios, revela fragilidades que dizem respeito tanto ao conteúdo quanto aos processos metodológicos, construção que evidencia a resistência para continuar; prosseguir em busca

do desenvolvimento profissional. Tratamos de inquietações que chamam a atenção pela necessidade de pensar a formação docente, mas revelam também a busca pelo processo de ensino, que no desamparo do contexto escolar são assumidas pelas professoras, uma tentativa que visa a minimizar dificuldades e a propiciar processos de aprendizagem.

Seguindo os pensamentos de Giroux (1986), consideramos que as vozes revelam buscas pelo desenvolvimento e pela emancipação, esforços por vezes solitários de resistência no contexto da atividade docente. Percepções que reconhecem fragilidades ao mesmo tempo em não se submetem às imposições dominantes.

Resistir é percorrer linhas explícitas e implícitas, construções do processo de ensino e aprendizagem, cujas evidências situam-se nas entrelinhas da atividade de ensino. Desafios que perpassam o percurso formativo das professoras, bem como as fragilidades da escola contemporânea evidenciadas nos sentimentos de solidão aos quais as docentes são impulsionadas.

CONSIDERAÇÕES

Os achados do presente estudo não viabilizam generalizações, mas trazem pistas que possibilitam conhecer a resistência como conceito que extrapola o significado habitual de contestação ou negação, resistência é, ainda, uma busca pela continuidade, pela persistência. Resistir revela-se como movimento divergente capaz de habitar em diferentes contextos e situações.

Localizando a resistência no contexto da atividade docente, compreendemos tratar-se de um processo constitutivo do desenvolvimento da humanidade que se originou e progrediu acompanhando linhas históricas implementadas por meio de ações que transformam o meio e os sujeitos e, como tal, alicerçam uma construção social significada pelos sujeitos e externalizada socialmente (LIBÂNEO, 2004).

Delimitando o olhar para o ensino de matemática, observamos desafios e buscas por parte das docentes, deparamos com pistas capazes de revelar movimentos de segregação quando o assunto é matemática, pois na utilização de metodologias que classificam sujeitos adjetivando alunos como ‘mais talentosos’ temos, na contramão do processo, grupos segregados e identificados como despossuídos de habilidades matemáticas.

Estamos diante de contextos contraditórios, que dizem do espaço da escola, da atividade docente e do conceito de resistência, construções complexas que questionam o resistir, um conceito que embate e impulsiona; traduzido pelo fazer docente segundo Giroux (1983, 1986), ou seja, como atividade que tensiona oposição e permanência.

O resistir que ecoa nas vozes das professoras revela a insistência atrelada à busca de cidadania, ao direito de participar de forma coletiva das decisões, de pensar o contexto escolar a partir de objetivos que atendam às necessidades dos alunos. Ainda, em situações adversas, que submetem a atividade docente a imposições sociais, as professoras não desistem, pelo contrário, buscam caminhos potencializando uma resistência esperançosa.

Resistência que, enquanto atividade docente, evidencia contradições, relacionando conformismos e inconformismos situando a matemática como prática atrelada à emancipação social. Nesse movimento, a docente é o elemento fundamental, pois é ela quem vivencia intensamente a complexidade das relações que coabitam sua constituição profissional e o interior dos espaços escolares. Espaços que hospedam os interesses de classes dominantes, classificam pessoas e normatizam procedimentos, ao mesmo tempo em que propiciam desenvolvimento e possibilidades, capazes de instigar transformações e buscar mudanças sociais.

A resistência trazida pela voz das professoras, em relação ao processo de ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da atividade docente, revela um caminhar de desafios profissionais em que a preocupação e o comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem permanecem.

Os achados permitem extrapolar o conceito de resistência enquanto negação; trouxeram olhares diversos que situaram a resistência como oposição, mas também como persistência. Resistir é movimento divergente que auxilia a superação de fragilidades, sendo capaz de questionar o sistema escolar. Enquanto atividade docente para o ensino de matemática habita as escolas resistindo à dominação e buscando o desenvolvimento, é caminho de possibilidades em prol do avanço social, movimento dinâmico que coloca a escola como lugar de transformações.

Estamos diante da escola que – enquanto elemento contraditório, capaz de contribuir para disseminação de ideologias dominantes – pode, na contramão do processo, possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente valorizados, colaborando para a emancipação social. Nesse contexto, a resistência se destaca na insubmissão às normatizações enquanto movimento para a compreensão dos mecanismos de manipulação, dessa forma ‘resistir’ é elemento necessário à emancipação social.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, D. M. Foucault e o primado das resistências. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, São Paulo, n. 20, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/55955/59338> 07/04/2016>. Acesso em: 07 abr. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A.de. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**. 1998. n. 14, p. 35-41. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33401/36139>>. Acesso em 16 jan. 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- DAVYDOV, V. V. Problems of development teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte II – Cap. 5 – Learning activity in the younger school age period. Cap. 6 – The mental development of younger schoolchildren in the process of learning activity. **Revista Soviet Education**, New York, Sep. 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GADOTTI, M. **Educação e poder Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1983.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GIROUX, H. **Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- LE BOTERF, G. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LEITE, S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. **Revista Perspectiva**. Florianópolis. 3(6), 39-52. Jan. /Jun. 1986. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8559/8068>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade Consciência e Personalidade**. Tradução de MARTIN, M. S. C., 1978. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/ma000004.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LOPES, Regina M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

MORETTI, V. **Professores de Matemática em Atividade de Ensino**. Uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 208f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2007.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Ana Maria P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos marxistas da vigotskiana: A questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e pedagógicos**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2006.

RIO, D. R. **Dicionário de sinônimos e antônimos**. São Paulo: DCL 2007.

ROLIM, C. L. A, GÓES, M. C. R. Crianças com câncer e o atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 509-523, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/07.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

ROQUE, T. Resistir a quê? Ou melhor, resistir o quê? **Rev. Lugar Comum** - Estudos de mídia, cultura e democracia. n. 17, p. 23-32. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. (Núcleo de Estudos e Pesquisas

em Comunicação). Disponível em: <http://uninomade.net/wp-content/files_mf/113003120949Lugar%20Comum%2017_compelto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

SARAIVA, F. R. S. **Novíssimo Dicionário Latino-Português**. Rio de Janeiro: Garnier, 1993.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

