

FERNANDA MARCHIORI GRAVE

**CARTAS PARA PAULO: ESTABELECENDO RELAÇÕES
ENTRE A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA E AS LIÇÕES
FREIRIANAS**

CASCAVEL

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTAS PARA PAULO: ESTABELECEDENDO RELAÇÕES ENTRE A
INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA E AS LIÇÕES FREIRIANAS

FERNANDA MARCHIORI GRAVE

CASCADEL – PR

2025

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE CIÊNCIAS
EXATAS E TECNOLÓGICAS/CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGECM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**CARTAS PARA PAULO: ESTABELECEndo RELAÇÕES ENTRE A
INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA E AS LIÇÕES FREIRIANAS**

FERNANDA MARCHIORI GRAVE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática – PPGECM da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Dr. Clodis Boscarioli
Coorientador: Dr. Rodolfo Eduardo Vertuan

CASCADEL – PR

2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Grave, Fernanda Marchiori

Cartas para Paulo: estabelecendo relações entre a insubordinação criativa e as lições freirianas / Fernanda Marchiori Grave; orientador Clodis Boscarioli; coorientador Rodolfo Eduardo Vertuan. -- Cascavel, 2025.
179 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2025.

1. Insubordinação Criativa. 2. Paulo Freire. 3. Educação Matemática. 4. Estética Epistolar. I. Boscarioli, Clodis , orient. II. Eduardo Vertuan, Rodolfo , coorient. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA



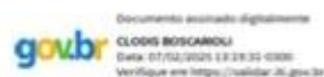
FERNANDA MARCHIORI GRAVE

Cartas para Paulo: Estabelecendo relações entre a Insubordinação Criativa e as lições freirianas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática, área de concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação matemática, APROVADA pela seguinte Banca Examinadora:

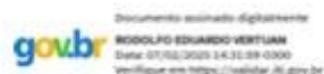
Orientador - Clodis Boscaroli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



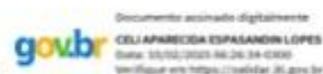
Coorientador - Rodolfo Eduardo Vertuan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



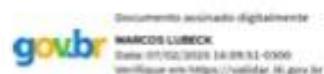
Celi Aparecida Espasandin Lopes

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS)



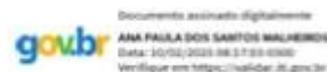
Marcos Lübeck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



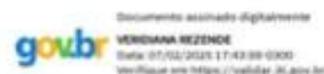
Ana Paula dos Santos Malheiros

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)



Veridiana Rezende

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Cascavel, 06 de fevereiro de 2025.

“A tarefa mais importante de uma pessoa
que vem ao mundo é criar algo”.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a todos os professores e professoras que carregam no coração a ousadia de sonhar com um mundo mais justo e, em suas mãos, a coragem de moldá-lo. Aos que enfrentam os desafios da sala de aula como atos de resistência cotidiana, que questionam as imposições e recusam o silêncio diante das injustiças que tentam se perpetuar.

Dedico esta pesquisa àqueles que, com um olhar inquieto e um espírito transformador, não se deixam aprisionar pelas grades do conformismo. Aos que enxergam a educação como um caminho de libertação e a Educação Matemática como uma linguagem viva, capaz de dialogar com as realidades e os sonhos de seus educandos.

Aos educadores que compreendem que ensinar é mais do que transmitir conteúdos: é cultivar esperanças, abrir caminhos e plantar sementes de emancipação. Que têm a coragem de subverter a situação atual, ressignificar o que parece imutável e, com gestos de insubordinação criativa, transcender as barreiras do possível.

Que esta dedicatória alcance aqueles que, à semelhança do legado de Paulo Freire, acreditam que educar é um ato de amor, de ética e de compromisso com a transformação do mundo. Aos que fazem da educação um ato político, e a Educação Matemática, um instrumento para libertar.

Por vocês, que vivem e ensinam com paixão, que fazem de cada decisão uma afirmação de esperança e de cada gesto uma manifestação de coragem, esta pesquisa encontra sentido e propósito.

GRAVE, F. M. **Cartas para Paulo**: estabelecendo relações entre a insubordinação criativa e as lições freirianas. 2025. 179f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2025.

RESUMO

Nesta pesquisa são estabelecidas relações entre a insubordinação criativa e as lições Freirianas, a partir dos conceitos de conscientização, criatividade, autonomia, dialogicidade, trabalho colaborativo, identidade e experiência, desconstrução docente e gaiolas epistemológicas, contribuindo com a Educação Matemática no sentido de ensaiar aproximações e tecer reflexões sobre a insubordinação criativa e as lições de Paulo Freire, e de colaborar, também, com a insubordinação criativa em si, seja em termos de fortalecer esse constructo teórico, seja em termos de possibilitar reflexões a partir do olhar freiriano. A estética epistolar é utilizada na sua escrita para, assim, construir uma sequência de cartas, trocadas ficticiamente com Paulo Freire, narrando a pesquisa e dando visibilidade às experiências e resistências que incorporaram o cotidiano de enfrentamento do exercício docente. Ainda, esse texto apresenta as relações entre a insubordinação criativa e as lições freirianas, relações que aqui são construídas de forma análoga às etapas de costura de uma colcha de retalhos, de modo que o trabalho produzido academicamente possa ser compreendido como um exercício cotidiano, sob o olhar da pesquisadora e, portanto, também sob o olhar da Educação Matemática, que se permite questionar e não saber responder a todas as questões e que, por isso, se reconhece como pessoa e em uma área em dinâmica e contínua construção. Assim, são estabelecidas relações entre as ideias defendidas por Paulo Freire e o que conhecemos hoje como insubordinação criativa, com o objetivo de colocar esse conceito em movimento. Pulsa a tese de que a insubordinação criativa, ancorada no legado ético e dialógico de Paulo Freire, ressignifica o papel docente como autônomo, resistente e transformador. A prática crítica, ao desconstruir "gaiolas epistemológicas", potencializa saberes matemáticos significativos e promove uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Insubordinação Criativa; Paulo Freire; Educação Matemática; Estética Epistolar.

GRAVE, F. M. **Letters to Paulo:** Making connections between creative insubordination and Freirean teaching. 2025. 179f. Thesis (PhD in Science Education and Mathematics Education) - Graduate Program in Science Education and Mathematics Education, Western Paraná State University – Unioeste, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

This research establishes relationships between creative insubordination and Freire's lessons, based on the concepts of consciousness, creativity, autonomy, dialogicity, collaborative work, identity and experience, teacher deconstruction and epistemological cages. It contributes to Mathematics Education in terms of testing approaches and interweaving reflections on creative insubordination and Paulo Freire's lessons, and also collaborates with creative insubordination itself, whether in terms of strengthening this theoretical construct or in terms of enabling reflections from Freire's perspective. Epistolary esthetics are used in the text to construct a sequence of letters fictitiously exchanged with Paulo Freire. They recount the research and make visible the experiences and resistances involved in the daily confrontation with teaching practice. In addition, this text presents the relationships between creative insubordination and Freire's lessons, relationships that are constructed here analogous to the steps in sewing a patchwork quilt, so that the academically produced work can be understood as a daily exercise, from the perspective of the researcher and thus also from the perspective of Mathematics Education, which allows itself to ask questions and not be able to answer all the questions and therefore recognizes itself as a person and in a field in dynamic and continuous construction. In this way, relationships are established between the ideas advocated by Paulo Freire and what we know today as creative insubordination, with the aim of setting this concept in motion. The thesis that creative insubordination, anchored in the ethical and dialogical legacy of Paulo Freire, redefines the role of the teacher as autonomous, resistant and transformative. Critical practice that deconstructs "epistemological cages" enhances meaningful mathematical knowledge and promotes humanizing education.

Keywords: Creative Insubordination; Paulo Freire; Mathematics Education; Epistolary Aesthetics.

SUMÁRIO

PRIMEIRA CARTA AO LEITOR/A	11
TESSITURAS INICIAIS	11
SEGUNDA CARTA AO LEITOR/A	16
INQUIETAÇÕES: CONHECENDO QUEM ESCREVE	16
TERCEIRA CARTA AO LEITOR/A	31
APRESENTANDO A PESQUISA: DE QUE LADO NASCE O SOL?	31
PRIMEIRA CARTA PARA PAULO	58
A CAMINHADA É LONGA E O CHÃO É LISO: APRESENTANDO A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA	58
SEGUNDA CARTA PARA PAULO	71
A CONSCIENTIZAÇÃO COMO CAMINHO	71
TERCEIRA CARTA PARA PAULO	80
CRIATIVIDADE NO ENCONTRO ÉTICO COM O OUTRO	80
QUARTA CARTA PARA PAULO	92
AUTONOMIA COMO UMA PRÁTICA PARA A LIBERDADE DOCENTE	92
QUINTA CARTA PARA PAULO	100
DIALOGICIDADE: O MUNDO MUDA UM DIÁLOGO POR VEZ	100
SEXTA CARTA PARA PAULO	111
O TRABALHO COLABORATIVO COMO UM DOS PILARES DA INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA	111
SÉTIMA CARTA PARA PAULO	124
O SER INCONCLUSO E A DESCONSTRUÇÃO DOCENTE	124
OITAVA CARTA PARA PAULO	136
EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES DOCENTES EM MOVIMENTO	136
NONA CARTA PARA PAULO	150
GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO	150

QUARTA CARTA AO LEITOR/A.....	160
TESSITURAS NÃO FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS (CARTAS AO LEITOR/A)	175



PRIMEIRA CARTA AO/À LEITOR/A

TESSITURAS INICIAIS

“Escrever é inventar-se e inventar um mundo que só existe ali, no texto, mas que, por imaginário que é, passa a constituir o nosso mundo, todo ele inventado” (Gular, 2007, p. 28).

Francisco Beltrão, tempo de reflexão.

Estimado/a leitor/a,

É tempo de escrever. É tempo de me embebedar como uma esponja em minha pesquisa de Doutorado. Neste momento, atravessa-me, porém, a sensação de início. Toma conta de mim uma mescla de diferentes sentimentos e sensações: certo medo do princípio e uma ansiedade enorme de conhecer o final, se é que existe final, quando tratamos de uma pesquisa; penso que não. Acho que a pesquisa só “termina”, pois nosso tempo de dedicação a ela no Programa de Pós-graduação é determinado e, esse sim, é finito. Mas a pesquisa atua e segue atuando; a pesquisa vive. Por isso, acho que o termo “termina” nem é adequado aqui. Apesar de ter experienciado essas angústias no Mestrado, agora isso pulsa um pouco mais forte, é diferente. Então, é tempo de reflexão.

Escrevo-lhe esta carta e todas as que virão a partir de Francisco Beltrão, uma cidade que acolhe meus dias no sudoeste do Paraná. Embora o meu Programa de Pós-graduação esteja situado em Cascavel, no oeste do estado, é aqui, neste espaço de casa, que a escrita e a reflexão se desenrolam com mais intensidade.

Aqui, querido/a leitor/a, sinto que o tempo respira de outra forma. Entre os livros que repousam sobre minha mesa e os pensamentos que se agitam como ventos, encontro um solo fértil para o florescer das ideias. Este espaço, tão íntimo e cotidiano, transforma-se em um território de travessia, onde as fronteiras entre o lar e o mundo se dissolvem, permitindo que o ordinário toque o extraordinário.

É nesse lugar de quietude, mas também de movimento interno, que a proximidade com minhas leituras e reflexões ganha sentido. Há algo de profundamente humano nesse processo. É único e singular porque conecta a essência do que sou à vastidão que me espera lá fora. Cada linha escrita, cada conceito desenhado, parece carregar a textura da vida que pulsa entre essas paredes e a imensidão do universo além delas.

Assim, ao compartilhar estas palavras, convido você a habitar comigo este instante de criação, onde a casa se torna janela para o mundo e o mundo ecoa dentro de mim. Que este encontro entre nós seja tão humano e transformador quanto as ideias que aqui se revelam.

Confesso, leitor/a, que em muitos momentos desse processo, por vezes solitário, de tecer a tese, me pareceu que as palavras que conhecemos (e que não são poucas), não se fizeram suficientes para descrever o meu sentir em relação a algo que me provoca reflexão e me toca enquanto educadora que pesquisa. Nesse sentido, entendo que as figuras e imagens podem colaborar, pois são ótimos elementos utilizados para enriquecer um texto e auxiliar na compreensão do leitor/a. Mas nesta oportunidade, elas surgem enquanto uma necessidade, uma forma de usar a arte, como indutora de emoções e provocações, como um convite para se sentar e refletir. É como uma espécie de caixa de ressonância do sentir.

Portanto, em minha pesquisa, optei por trilhar um caminho no qual trago obras do artista Susano Correia para a conversa, que se mostrou favorável e solícito a esse uso. Assim, utilizo sua arte em minha tese para compor a pesquisa e como uma provocação para o leitor/a, no sentido de evocar reflexão. Penso que as imagens podem refletir conceitos que quero trazer para discussão em minha tese e provocam o leitor/a à reflexão. No entanto, não vou exibir, como é de costume nos textos acadêmicos, o título e fonte da imagem, ali na própria imagem ou lista de figuras. Essa escolha se dá por alguns motivos. O primeiro deles, se justifica, pois tentei fazer dessa forma e pude perceber que eu acabava poluindo a obra, invadindo um espaço que não me pertence com essas informações e que assim, a obra, não causava o impacto desejado, que é de provocação e instigação a ler o conteúdo que vem na sequência, de forma que a imagem fique martelando na cabeça e que o leitor/a busque o texto para se saciar.

Outra justificativa para essa escolha, de não exibir essa informação na própria imagem, se dá pelo fato de que, quando visitamos uma exposição de arte em uma galeria ou em um museu, encontramos as obras lá expostas, normalmente em tamanho grande e isso nos chama a atenção. Ficamos ali parados, encarando-as e esperando o que elas vão despertar em nós e sim, elas despertam. E então, só depois desse processo, buscamos a legenda, que normalmente se apresenta em letras minúsculas e temos que nos aproximar bem do texto para visualizar. Por vezes, nem a buscamos, ficando apenas com o nosso olhar sobre a obra.

Particularmente, estimado leitor/a, quando vou a um espaço desses, saio modificada e nutrida; nem tenho palavras para descrever o que a arte desperta em mim, é provocativo e revigorante. Espero que a arte usada aqui, possa ser, assim, nesta pesquisa, impactante como um espaço de reflexão que antecede o texto, um despertar da curiosidade do que vem por aí. Desejo, sim, que minha pesquisa possa atuar sobre quem a lê. Acredito que as legendas que o artista tece para as obras que escolhi são, sim, significativas. Por isso, elas vão aparecer em cada uma das cartas que sucede à obra escolhida para compor a pesquisa.

Então, as imagens nesta tese têm um motivo de aqui estar e foram escolhidas de maneira criteriosa para compor o trabalho, não são perfunctória na pesquisa ou imagens meramente ilustrativas. Acredito que as obras do artista escolhido ultrapassam a linguagem verbal, oferecendo a você, leitor/a, um leque de novas possibilidades de leitura e de interpretação do que surge a seguir, pois eu, enquanto pesquisadora, sou também, resultado dos livros que leio, das músicas e *podcast* que escuto, dos vídeos e séries que assisto, dos grupos de pesquisa que participo e me provocam a refletir em cada encontro e das obras de arte que me tocam, que também aparecem aqui nas cartas, pois tudo é escolha, e não existe neutralidade na pesquisa.

E nesse momento, que me encontro tecendo as primeiras cartas da tese, sinto-me como pesquisadora retratada na figura que antecede as primeiras linhas do texto, que Susano Correia (2022) intitula como *Homem olhando o passado e o futuro, debruçado no instante infinito*, olhando o passado e o futuro, debruçada no instante, que me parece um infinito de possibilidades.

Então, estimado/a leitor/a, essa carta é para ti. Imagine, nesta pesquisa, um itinerário de encontro e convite à reflexão, onde desejo trazer para esse movimento

de pensar a insubordinação criativa e as lições Freirianas, convite à reflexão, a partir do qual tu possas adentrar a um movimento compartilhado de pensar a insubordinação criativa e as lições Freirianas como fenômenos que pode ser entendido de modo articulados e imbricados. Sendo assim, por mais que a estética escolhida para apresentação da tese seja epistolar, as cartas eu não assino sozinha, pois são muitas as vozes que ecoam em mim e assim, chamo autores para alimentar a discussão.

Para tanto, nessas próximas cartas, trarei um pouco de quem eu sou, para que você, estimado leitor, possa saber quem aqui escreve e se entrega nesse processo de escrita e pesquisa, percurso que muitas vezes é imensamente solitário e por isso, escolho tecer esse texto como uma prosa, para torná-lo o menos individual possível. E, na sequência, para finalizar essa etapa inicial, apresento a minha intenção de pesquisa em si, exibindo o que cada carta pretende abordar. Espero que assim, você consiga se colocar mais perto de quem está buscando se inventar nesse texto e construindo esse novo mundo, todo ele inventado, como afirmou Gular (2007).

Na próxima carta, estimado/a leitor/a, vou contar um pouco mais sobre quem lhe escreve.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave



SEGUNDA CARTA AO/À LEITOR/A

INQUIETAÇÕES: CONHECENDO QUEM ESCREVE

“Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento vivido. Os “olhos” com que “revejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal, o passado se compreende e não se muda” (Freire, 2003, p. 22).

Francisco Beltrão, tempo de me apresentar.

Estimado/a leitor/a,

Cada passo dado se constitui de interrogações, provocações, dúvidas e angústias e, por isso, nosso contemplar está sempre em movimento, nunca permanece igual. A cada passo dado, a cada ação que realizamos, a cada dia que vivemos, nos redesenhamos. Por isso, penso que este seja o primeiro desafio de tantos outros que virão.

Eu, enquanto pesquisadora em doutoramento, tinha algumas expectativas sobre esse processo de construção e definição da pesquisa e, algumas delas foram frustradas, mas outras, que pareciam por vezes inalcançáveis, se tornaram meu objetivo de pesquisa na construção da tese. Talvez seja esse o rico processo de construção, onde fazer pesquisa é se surpreender a todo instante, é encontrar mais dúvidas do que respostas às perguntas que nem haviam sido formuladas. Porém, posso ser questionada com o que pretendo com um doutorado em Educação

Matemática na temática insubordinação criativa, voltando meu olhar para o legado Freiriano. E por vezes, eu mesma me questiono. Bem, posso afirmar inicialmente o que não pretendo. Não busco uma receita com respostas e resultados prontos. Pelo contrário, desejo pesquisar, no fundo, o que me angustia, aquilo que me leve a entender minhas interrogações, angústias e provocações.

Freire (2003) explica que somos sujeitos históricos, e, portanto, refletimos em nossa leitura e escrita, aquilo que somos no momento e o que fazemos. Acredito que todos nós nos desenhamos a partir de nossos fundamentos e autoconhecimentos. Pesquisar é, acima de tudo, expor e refletir sobre nossos conhecimentos, angústias, incertezas, contradições, crenças, enfim, sobre a nossa vida. Mas acredito que pesquisar é algo a mais, não ficando apenas naquilo que existe em nós, pois quando realizo o exercício da escrita reflexiva, além de eu apresentar o que eu penso e avançar em relação ao que penso, sobre o que já pensava; também me amplio nesse movimento, me nutro de novas aprendizagens durante todo o processo do fazer a pesquisa, pois a pesquisa vive.

E assim, estimado leitor/a, penso que uma pesquisa, a sua materialização, é somente uma projeção de um não final de um tempo demarcado por exigências da produtividade científica, que, no caso, eu já experienciei no processo do mestrado, esse tempo quando associado à nossa dedicação para pensá-la e escrevê-la, uma pesquisa pode desencadear um trajeto infinito de formação para a construção do nosso Eu. Um Eu, que alimentado de (in)certezas, angústias, alegrias, (in)satisfações, já não é mais o mesmo, me vejo diferente, penso-me e, também os outros.

Então, é tempo de eu me apresentar. Sinto-me retratada na obra de Susano Correia (2022), que antecede essa carta, quando silencio para escrever essas páginas iniciais da pesquisa e ao analisar e refletir sobre minha trajetória, realizo uma *Autoanálise*, nome dado pelo autor a essa obra. E quando digo que por onde andei é de fato, me conhecendo e assim, conhecendo quem escreve. Estou me conhecendo nesta pesquisa, em especial neste momento, quando paro para escrever um pequeno relato de minha trajetória de vida e, parar refletir sobre minha prática docente. Talvez, porque não seja algo comum, nós docentes, escrevermos e observarmos a nossa própria história. Confesso que a observação que consigo fazer é profunda, reflexiva e sensível. Talvez já seja o processo da minha pesquisa atuando em mim, pois ela atua e transforma. Ao rememorar o passado e transportar para o presente, me sinto

desafiada. Penso que cada um vê com olhos que tem, e interpreta a partir de onde seus pés tocam o chão. Sendo assim, vamos lá!

Deixe-me contar um pouco de mim, estimado leitor/a. Nasci no interior do Paraná, em Francisco Beltrão, lugar que resido até hoje. Nesta cidade, realizei os meus estudos até o final do Ensino Médio, sempre na rede pública de ensino. Convivi com família numerosa e sempre em contato com a natureza. Pude compartilhar o meu mundo imediato com pessoas de diferentes linguagens, crenças, receios e valores. Penso que todas essas experiências foram significativas para formar quem agora escreve. Concordo com Freire (2005), quando diz que toda criança que um dia fica grande e vira uma pessoa adulta carrega pela vida afora o menino ou a menina que foi antes de crescer. E eu carrego a minha menina aqui dentro de mim e, volta e meia, é ela quem ajuda a lembrar realmente quem sou, e jamais me deixa esquecer donde vim.

No meu caso, quando chegou o momento de ir para a faculdade foi um tempo difícil. A escolha pelo curso de Matemática na UTFPR, Campus Pato Branco (cidade vizinha, a 50 km), foi porque achava que estudaria os conteúdos da escola em que estudava anteriormente e que, até então, sempre havia encontrado facilidade durante minha vida escolar; grande engano! Outra dificuldade foi a questão financeira. Apesar da Universidade ser pública, eu tinha que pagar o transporte, o ônibus que fazia o traslado diário entre as cidades. No início do curso eu não trabalhava, então foi um pouco difícil de gerenciar.

Logo no segundo ano da faculdade, leitor/a, comecei a trabalhar como professora substituta (PSS - Processo Seletivo Simplificado) pelo estado do Paraná, e esse período foi marcante para mim. Eu era muito jovem e sofri muito. Quando comecei, senti vontade de desistir, várias vezes. Hoje, penso: “ainda bem que você não desistiu!” Trabalhei quase seis anos como professora PSS pelo estado do Paraná. Claro que com o passar do tempo fui ganhando experiência, prática, coisas essas que, infelizmente, a faculdade, da forma como a conhecemos hoje, não nos ensina. Recordo-me que, além do município de Francisco Beltrão, atuava na cidade de Marmeleiro, que dista 8 quilômetros. Me lembro bem, e com um sentimento de tristeza, do quanto foi difícil ocupar esse lugar de professora substituta. Primeiro, pela própria postura da gestão da escola, que não nos tratava como professores. Em uma escola específica, lembro que não podíamos nos sentar à mesa do lanche com os

professores efetivos. Sei que esse relato pode soar agressivo, mas infelizmente é a realidade de várias escolas. E infelizmente, isso refletia na forma como os educandos enxergavam esse professor substituto. Era ainda mais difícil conquistar um espaço ali.

Mas, pouco a pouco, me tornei respeitada também nessa escola. Acho que o desafio ali era grande, eu tinha todos os terceiros anos do Ensino Médio, mas com práticas diferenciadas (jogos, seminários, dinâmicas, dentro outros) eu consegui mostrar meu trabalho e meu comprometimento com aqueles educandos. Não foram poucas as vezes que a diretora batia em minha porta, na sala de aula, e perguntava por qual motivo era possível ouvir a conversa da minha sala de aula do corredor; eu sempre dizia que minha sala de aula não era um espaço de uma única voz, ali era um espaço de muitas vozes. Sinto saudade daquelas turmas.

Foi um período de trabalho intenso para uma professora em início de carreira, eu diria que foi um período teste. Infelizmente, algo comum na realidade docente, realidade de um país que não valoriza a profissão docente e que, se vendo sem professores, seleciona para as aulas aqueles que mal iniciaram sua formação inicial - para muitos uma experiência ímpar, para tantos outros, momentos de angústia que a "ainda não formação" corrobora para com o "fazer" desprovido de conhecimento e reflexão. Um fazer docente que, no meu caso, naquele momento da carreira de Educadora, era um fazer sem a consciência que ali se fazia necessária.

Voltando a falar da minha graduação, o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, no qual me formei em 2009, apesar do nome, infelizmente não possuía o foco voltado à docência. Poderia me arriscar a dizer que meu curso não tinha o foco na licenciatura. Por vezes, parecia mais um Bacharelado do que um curso de Licenciatura. Além disso, os índices de reprovação eram, e continuam sendo, altíssimos. Eu, para minha alegria, não senti tanta dificuldade assim no curso. Mas confesso que me deliciava mesmo com as disciplinas de instrumentação para o Ensino da Matemática, didática; essas sim faziam e fazem meus olhos brilharem.

Bem, após finalizar a graduação, comecei a trabalhar na rede privada de ensino da cidade de Francisco Beltrão. Permaneci ali por quase 5 anos, trabalhando com todas as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com as disciplinas de Matemática e Desenho Geométrico e, no período vespertino, com os horários de atendimento às turmas do Ensino Médio. No início, eu ainda conciliava com a carga

horária do estado. Gostava bastante de trabalhar com as turmas do Ensino Fundamental, por conta das possibilidades de prática que tinha de fazer. Então, ali, literalmente “pintei e bordei”, sinto saudade das minhas crianças. Mas confesso que a rede particular me sugou muito, principalmente quanto aos meus princípios, pois muitas práticas que eram comuns ali, estavam em desacordo com o que eu sempre acreditei. O ambiente era machista, as mulheres tinham uma remuneração, em média, um terço do valor da hora aula dos homens. E ainda, se a professora trabalhasse no Ensino Fundamental, esse valor era ainda menor. É triste ter visto e vivido essa realidade, que não valoriza o trabalho do(a) professor(a) que atua no Ensino Básico.

É desolador perceber também, que a desvalorização do trabalho docente no Ensino Básico afeta, sobretudo, as mulheres, as professoras, refletindo uma realidade de desigualdade de gênero profundamente enraizada em nossa sociedade. A docência, historicamente associada ao cuidado e à dedicação (características frequentemente atribuídas às mulheres), é subestimada e mal remunerada, evidenciando como o trabalho feminino é sistematicamente desvalorizado. Enquanto essas profissionais enfrentam jornadas exaustivas, baixa remuneração e pouca valorização social, a Educação, que deveria ser um pilar fundamental para o desenvolvimento do país, segue sendo negligenciada. A falta de reconhecimento não é apenas uma questão educacional, mas também de justiça social e equidade de gênero, exigindo um olhar mais atento e políticas públicas que combatam essa estrutura desigual e reforcem a importância do trabalho das professoras na formação de futuras gerações.

Por muitas vezes, naquele espaço, a realidade era elitista e excludente. Não foram poucas as vezes que vi a forma como os bolsistas eram tratados. Outra coisa que muito me incomodava, era a ânsia de “vencer” ou “dar conta” da apostila, sem levar em conta as especificidades da turma, a dificuldade de cada conteúdo, se algo carecesse de uma organização distinta, era sempre uma luta para conseguir fazer diferente. O que pulsava em mim é que eu não era uma docente para o ensino privado, talvez pelo fato das minhas origens mesmo, e acredito que esse sentimento vinha ancorado na vivência de quem aprendeu e viveu de uma maneira muito distinta daquela que ali acontecia.

Porém, estimado leitor/a, foi ali também que eu tive que aprender a enfrentar o sistema e meus superiores. Fiquei na rede privada, na mesma escola, por um período

significativo, mas confesso que a coragem para me insubordinar, não veio de cara. Talvez isso se justifique pela minha idade, eu era muito jovem, ou pela falta de experiência e, por consequência, insegurança. Mas foi pouco a pouco, quase em doses homeopáticas, após muitas reflexões e desconstruções, que fui tecendo ações de enfrentamento e conseguindo realizar um trabalho sério, ético e responsável.

No ano de 2013, participei de processo seletivo para atuar como professora substituta na UTFPR de Francisco Beltrão. Tive sucesso e trabalhei pouco mais de dois semestres na Universidade. Que experiência! Também atuei em alguns projetos e fui professora orientadora dos educandos monitores. Neste tempo conheci muita gente boa, diferente, de várias partes do nosso Brasil que vieram para o Paraná trabalhar e fixar morada e, isso é o bom da vida, conhecer, conversar, compartilhar. Foi o período que mais me senti desafiada enquanto Educadora Matemática, estudei muito para dar aquelas aulas. Adorei poder fazer do meu jeito o “ensinar” cálculo ali, foi um trabalho que rendeu frutos. Em especial, a disciplina de Cálculo I, que lecionei em três cursos de Engenharia, não seguindo somente o que o currículo pedia. E quando digo que não segui exatamente o que o currículo da disciplina orientava, foi pelo fato de ter percebido, já nas primeiras aulas, que os educandos tinham pouco conhecimento sobre o conteúdo de funções e, diante disso, percebi ser inviável iniciar o conteúdo de limites e seguir para derivadas e integral. Assim, usei o retroceder para avançar, e nas primeiras semanas de aula, retomei o conteúdo de funções para depois entrar no conteúdo específico da componente curricular. Essa escolha foi muito positiva.

Eu tinha educandos com dificuldades significativas ali. Eles não sabiam o que era uma função e tinham que estudar e aprender limite, derivada e integral. Sendo assim, escolhi voltar e trabalhar funções com eles, antes de entrar no estudo dos outros conteúdos, especificamente. Também fiz um pré-cálculo nas primeiras semanas de aula, retomando conteúdos básicos como frações, operações com números inteiros, dentre outros. Ali na graduação, chamei a atenção dos educandos para a necessidade de muitas vezes se comportar como uma criança curiosa e se perguntar o porquê das coisas. Lembro que eles ficavam indignados, inicialmente, quando eu perguntava o porquê eles resolviam aquilo daquela maneira (usando a decoreba x ou y) e eles sem ação diante do questionamento me diziam que faziam de tal forma, porque a Professora ou o Professor disse que era assim.

Eu poderia inclusive exemplificar isso, com o nosso dia a dia em sala de aula, onde quase na totalidade, os estudantes que recebo, só sabem obedecer e dizer “amém” ao que são ensinados. E isso é perigoso demais. Algo recorrente em minhas aulas com o Ensino Médio Técnico Integrado são atividades que recaem em MMC (Mínimo Múltiplo Comum), algo lá da quinta série do Ensino Fundamental. E é comum eles saberem de cor e salteado a regra: divide pelo de baixo e multiplica pelo de cima. E eu sempre questiono: Por que vocês fazem isso?

E a resposta leitor/a, é triste, eles dizem o seguinte: Pois a Professora disse que é assim! Eu retruco eles, dizendo: E você aceitou? Sem ao menos perguntar o porquê?

E nesse sentido eu mostro como essa regra decoradinha por eles se justifica, retomo frações equivalentes e mais que isso; saliento que no Ensino da Matemática há, sim, lugar para questionamentos.

Foi um processo de desconstrução e aprendizagem muito bacana. Saí da UTFPR para assumir o concurso público do Instituto Federal do Paraná - IFPR, como docente dedicação exclusiva. Mas, vamos por partes...

Voltando à minha trajetória, leitor/a, antes mesmo de finalizar a graduação, já iniciei meus trabalhos na condição de Educadora Matemática. Caminhada cheia de dificuldades, incertezas, angústias, mas também repleta de busca pelo conhecimento de realmente ser uma Educadora Matemática e não apenas uma professora que repassava os conteúdos matemáticos sem nenhum compromisso social. Afinal de contas, enquanto educadora, sempre participei ativamente da formação de cidadãos. Foi nesse momento que travei a minha (des)construção inicial, enquanto pessoa humana e como docente em início de carreira. Nesse sentido, D'Ambrosio (2016) me faz pensar sobre o ato de educar, afirmando que:

De fato, *educer* ou *ex-ducere* foi usado no sentido de dar à luz no parto. É uma vida nova que resulta desse ato. Ora, podemos pensar em “educar” no sentido de *educer*, de tirar o novo de cada indivíduo, de estimular sua criatividade, e de estimular o ser [substantivo] para que ele possa ser [verbo] na sua plenitude (D'Ambrosio, 2016, p. 30).

Logo que saí da graduação, o sonho de fazer mestrado e doutorado era distante demais da minha realidade, e foi necessário projetar-se no possível, como Freire dizia: “Aprendemos, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 2007, p. 76).

Como eu já trabalhava e precisava sempre daquela renda para me manter e ajudar minha família, o sonho foi se distanciando. Então, pouco menos de um ano após minha colação de grau comecei a participar de uma pós-graduação *lato sensu*. Em 2013, iniciei a segunda pós-graduação em Educação Matemática *lato sensu*, agora pela Universidade Aberta do Brasil - UAB – campus de Pato Branco, voltada especificamente para a Educação Matemática. Amei o curso, foram dois anos de aprendizagens. E no momento da realização do trabalho final eu tinha que expor algumas angústias e curiosidades de conhecer melhor a tal da “Etnomatemática”.

Dizem, leitor/a, que somos resultados das escolhas que fizemos, mas penso que somos também das oportunidades que nos são ofertadas. E me foi ofertada uma bela oportunidade ali, a Universidade distribuiu de forma aleatória os orientadores, professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG para o trabalho final. E eu, por sorte, destino, ou oportunidade, fui orientada pelo Professor João Luiz Ribas, que já possuía estudos na área que eu desejava. Foi um trabalho muito bacana construído por mim, sob orientação constante do Professor João. O objetivo daquela pesquisa era conhecer a Etnomatemática, estabelecendo relações entre sua teoria e sua prática. Buscamos, também, investigar quais os benefícios para os educandos do uso da Etnomatemática nos processos de ensino e de aprendizagem. Naquele momento, eu ainda atuava na rede privada, então desenvolvi, com duas turmas de 8º ano, a proposta de relacionar a matemática com as práticas estabelecidas pelos trabalhadores da construção civil.

E, ao finalizar a segunda especialização percebi que eu não poderia colocar um ponto final naquilo tudo que me motivou a começar. A nota de aprovação dada pela banca examinadora ao trabalho foi excelente, mas ficou o desejo de quero mais. Essa pretensão de concluir e fechar as ideias não me pertenceu naquele momento. O que realmente ficou em mim foi: “você precisa continuar refletindo”. E foi isso que fiz, em minhas poucas horas livres, muitas vezes estava acompanhada de um autor fantástico, Ubiratan D’Ambrosio, que, por meio de seus textos indicou que ainda havia muito a ser visto, refletido, observado e estudado. Algo próprio, singular, algo que eu, apenas eu, enquanto pesquisadora e Educadora Matemática poderia compreender:

O mundo hoje é outro, cheio de maravilhas, mas também cheio de contradições. Tudo isso é visto em programas de televisão e considerado não tão fantástico pelos jovens. É lido em revistas que são consideradas pelos jovens muito mais interessantes que os textos escolares. É assunto

de conversas nas rodas de amigos, comum nos noticiários e é fruto da experiência pessoal de muitos jovens. Muito diferente daquilo que está nos currículos, que é desinteressante, obsoleto, e, na sua grande parte, inútil. Nada resulta da experiência, tendo, portanto, um caráter de artificialidade e irrealidade. O mundo atual está a exigir outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena. Isso exige entender melhor o homem, a humanidade e o conhecimento (D'Ambrosio, 2016, p. 39).

Assim, leitor/a, a dedicação ao Mestrado só veio em 2016, junto à Universidade Federal do Paraná - UFPR, Campus Curitiba, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e foi uma experiência díspar. E foi diante do contexto que ainda estou inserida, como docente da Rede Federal de Ensino, pois juntamente com a aprovação no concurso e minha posse junto ao IFPR Campus Avançado Barracão (em fevereiro de 2015), aflorou mais intensamente em mim o desejo de continuar pesquisando na temática intercultural da educação. Penso que o passo inicial dessa ambição, é o fato da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica abrir a possibilidade de construção de um novo caminho para muitos jovens que não se encontram em regiões privilegiadas de nosso País. O anseio da instituição que atuo é *proporcionar um ensino público, gratuito e de qualidade*. Sendo assim, considero este um caminho de esperança para muitos, revelando-se como um instrumento de mudança da própria qualidade de vida de muitos jovens brasileiros. Acredito que levando a educação tecnológica de qualidade a essas localidades remotas do País surge a possibilidade de desenvolvimento local, regional e nacional, abrindo espaço para a construção, suporte e democratização do conhecimento, incluindo também as ofertas de extensão, ensino, inovação e pesquisa voltadas às comunidades locais.

As inquietações quanto à temática intercultural da Educação, já pulsava desde minha última especialização. Portanto, o que me constitui hoje, enquanto pesquisadora, são também as incertezas deixadas por essas pesquisas já realizadas. Ao finalizar o curso de Especialização em Ensino da Matemática no ano de 2013, o que permaneceu foi o desejo de enraizar ainda mais os conhecimentos sobre as questões interculturais relacionadas com ensino da matemática. Quando concluí minha segunda pós-graduação, percebi que muitas lacunas se mantiveram e que muito eu ainda poderia avançar em minhas compreensões sobre a temática. Por isso, o que me trouxe e traz (pois o que me traz me faz permanecer), são também os anseios das pesquisas realizadas, é claro que somado ao contexto social que estou

inserida – Docente do IFPR *campus* Barracão – que está localizado na região da Tri Fronteira, que é constituída pelas cidades de Barracão-PR (Brasil), Dionísio Cerqueira-SC (Brasil) e Bernardo de Irigoyen (Misiones, Argentina).

Mas você, estimado leitor/a, deve estar se perguntando, que fronteira é essa que trago em minha pesquisa de mestrado?

Bhabha (1998, p. 19) afirma que “uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente”. É neste sentido, que enxerguei o PEIBF - Programa de Cooperação Educacional existente ali, como uma possibilidade de pesquisa, dando espaço para as diferenças, para os entrelugares, onde tudo se mistura, se mescla e se soma. E neste cenário, percebo que não há a possibilidade de pensar na fronteira apenas como uma linha ou faixa demarcatória que indica onde um país com sua língua, cultura e tradições termina e outro começa. Fronteira é o entrelaçar de línguas e culturas e ao mesmo tempo, uma mescla de tudo que está ali definido. Um lugar de riqueza cultural.

Então, ao assumir o concurso no Campus Barracão do IFPR e ao ouvir sobre o Programa Escola Bilíngue de Fronteira, houve um encadeamento de convicções e anseios, donde, então, se constituiu o propósito da minha pesquisa de Mestrado: Constituir fontes orais a partir de entrevistas com duas professoras alfabetizadoras e duas coordenadoras da Tri Fronteira que participaram do Programa Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF). Na oportunidade, minha investigação se concentrou na Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria Souto, localizada em Dionísio Cerqueira/SC e na Escuela 604 localizada em Bernardo de Irigoyen/AR. Por isso, as colaboradoras da pesquisa foram duas coordenadoras (uma da Escuela 604 da Argentina e uma da Escola Theodureto) e duas professoras alfabetizadoras brasileiras que trabalharam com o *cruze* na escola irmã da Argentina. No Mestrado, trabalhar com História Oral e pesquisar sobre a fronteira foi algo que me tocou demais enquanto pessoa que resiste e luta em uma sociedade tão desigual e como educadora, que busca refletir essa resistência dia a dia em sala de aula.

Hoje, leitor/a, quando preciso me apresentar e dizer ao mundo quem eu sou, a primeira coisa que tenho necessidade em dizer é: Sou um produto, e também produtora, do Ensino Público Brasileiro. Sim! Sou o que sou e acredito no que acredito,

pois, a Educação Pública me possibilitou aprender, conhecer, questionar, refletir e querer mudanças em prol de um mundo mais justo e digno para todos.

Atualmente, sou docente de uma instituição pública federal de Ensino, e acredito no Ensino Público, Gratuito e de Qualidade. Luto por isso diariamente em sala de aula, buscando mostrar aos meus educandos que a Educação é o que possuímos de mais poderoso para a mudança social que queremos ver. Ela nos alimenta e fortifica para os enfrentamentos que teremos que passar. Isso nos remete a refletir sobre a perspectiva Freiriana de que não podemos estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar... (Freire, 2005, p. 58).

Então, no final de 2019, após realizar uma pausa pós mestrado, participei do processo de seleção para aluna regular da PPGECEM da Unioeste de Cascavel, e em 2020 iniciei meus estudos como aluna regular na linha de Educação Matemática. Eu tinha muitas expectativas quanto à dedicação ao programa, acho que pelo tempo de pausa, pós mestrado. Eu estava ávida pelas aulas, conversas com os colegas, os cafés nos momentos de pausa e as provocações dos Professores. Mas infelizmente, fiz apenas uma disciplina de maneira presencial (lembro que eu nem tinha a matrícula de aluna regular, fiz como especial) e já em março de 2020 fomos todos surpreendidos pela Pandemia de Covid-19 e ninguém sabia ao certo como seria. Foi um período difícil, de entender que não sabíamos o quanto aquela situação duraria. Sim, a pandemia afetou a todos de formas distintas e desiguais. Foi um momento que escancarou no Brasil o quanto somos desiguais e que a desigualdade social e econômica, sempre coloca os mais vulneráveis em situação de perigo primeiro, e que ter um governo consciente e comprometido, que acredite na ciência, faz toda a diferença nessas situações limite. Mas infelizmente essa sorte, nós, povo brasileiro, não tivemos.

Mas no PPGECEM as atividades seguiram, todas de maneira remota, a partir do mês de maio, e dessa forma, finalizei todos os créditos das disciplinas. Participei de eventos nessa modalidade e era tudo novo, ainda mais para mim, que me considero de certa maneira anacrônica, tecnologicamente falando. Aprendi muito, mas

sofri também. Especialmente tratando das minhas atividades como professora no Instituto Federal: como foi difícil ensinar Matemática de maneira remota. Se no presencial as dificuldades já não são poucas, imagine fazer isso de forma não presencial; onde a maioria dos meus educandos não tinham nem computador e nem acesso à Internet.

Quando entrei no doutorado, eu tinha um forte desejo de seguir nas trilhas que construí na minha dissertação. Não sei se era apego ao feito ou se era medo e resistência de sair da minha então “zona de conforto”, que eram as questões de fronteira, o PEIBF e especialmente a História Oral; essa me é muito cara e não queria abrir mão.

Parabéns, você foi aprovado em um curso de doutorado! E agora? Algumas dúvidas e anseios começam a ser gerados. Como serão as disciplinas? Qual será o perfil dos doutorandos? Nossas ideias serão semelhantes ou diferentes? Os professores terão qual postura? Serão rígidos, exigentes, confusos? Essas são perguntas que permeiam nosso imaginário quando adentramos esse universo estudantil e só serão respondidas ou não, a partir do momento em que iniciamos essa jornada acadêmica (Taffarel; De Melo Pereira; De Barros Siqueira, 2023, p. 1).

Me parece que andei em círculos nos primeiros meses do processo do doutorado; uma angústia grande entre o que eu queria e o que era possível ser e fazer ali. E, eu, “como professora preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (Freire, 2007, p. 67). Lembro-me bem, que após cursar o primeiro semestre do curso e finalizar algumas disciplinas, uma colega que pesquisa Criatividade me falou sobre a tal da insubordinação criativa. Após me apresentar brevemente o movimento, ela me disse assim:

– Fer, isso é muito você.

Eu nunca tinha ouvido sobre a insubordinação criativa e então, fui buscar, como uma curiosa nata, que sou. Até então, estava definido com os meus orientadores que eu iria seguir pelos caminhos da Criatividade e que minha tese seria *multipaper*. Confesso que a cada leitura que eu fazia sobre a insubordinação criativa, eu sorria sozinha e dizia para mim mesma: É isso! Na sequência, após uma nova definição de temática com meus orientadores, eu resisti e disse que o formato *multipaper* não era para mim, e que queria me enveredar pela insubordinação criativa, e que se eu seguisse esse novo caminho, eu gostaria de apresentar minha tese usando uma forma diferente, a estética epistolar. Lembro-me bem, a cara de surpresa de ambos. E por

mais estranho e desconfortável que fosse para eles, eles abraçaram essa intenção comigo e me disseram: Faça!

Aqui, leitor/a, como vocês devem ter reparado, os pensamentos surgem molhados de sentimentos. Eu tinha muitas expectativas quanto ao doutorado e essas trocas, que o ensino remoto não alcançou. Por outro lado, consegui, diante do cenário pandêmico, me aproximar de pessoas que nunca havíamos imaginado. Após definir por pesquisar na temática da insubordinação criativa, busquei quem já vinha trilhando esse caminho e se dedicando ao estudo desse tema em nosso país. Em 2020, encontrei o grupo de estudos e pesquisas GEPIC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Insubordinação Criativa, que é um grupo de estudos e pesquisas formado por pessoas que se interessam pela educação de forma prioritariamente social e humanizada, com prevalência da prática destes hábitos entre os participantes do grupo, complementada por leituras e debates em suas diversas ramificações de sensibilização pelo outro, onde os integrantes focam as suas pesquisas no tema da insubordinação criativa. Ali, com demais integrantes, pude me aproximar um pouco do meu tema de pesquisa e conhecer pesquisadoras, como a Professora Gabriela Félix Brião e ouvi-la narrar sobre sua pesquisa. Foi uma experiência única e linda.

Todavia, leitor/a, nem sempre, ou quase nunca, o planejado e o ocorrido coincidem, a pandemia também foi um exemplo disso. Mas não bastava esse momento tão difícil que mundialmente vínhamos enfrentando, no final do primeiro ano do doutorado, recebi um diagnóstico de Melanoma. Sim, era daquela doença que começa com C e que ninguém gosta de pronunciar o nome em voz alta. Então, por várias vezes, tive que mudar o percurso e a velocidade dos objetivos a serem alcançados, tive que tecer planejamentos nada rígidos, estacionar em algumas etapas e por vezes, me afastar de outras. Infelizmente, o tempo não estacou comigo; enquanto eu precisava me dedicar aos procedimentos, exames, cirurgias e aos muitos períodos de repouso. Me afastei dos grupos de pesquisa, por longos períodos, não consegui publicar e participar de eventos o quanto eu gostaria; foram decisões difíceis para mim. Porém, tive o apoio de meus orientadores nesse complexo processo. Hoje, compreendo que o caminho se faz ao caminhar, pois

Viver é uma aventura que implica incertezas sempre renovadas, eventualmente com as crises ou catástrofes pessoais e/ou coletivas. Viver é enfrentar incessantemente a incerteza, inclusive diante da única certeza, que é nossa morte, da qual não conhecemos a data. Não sabemos onde e quando

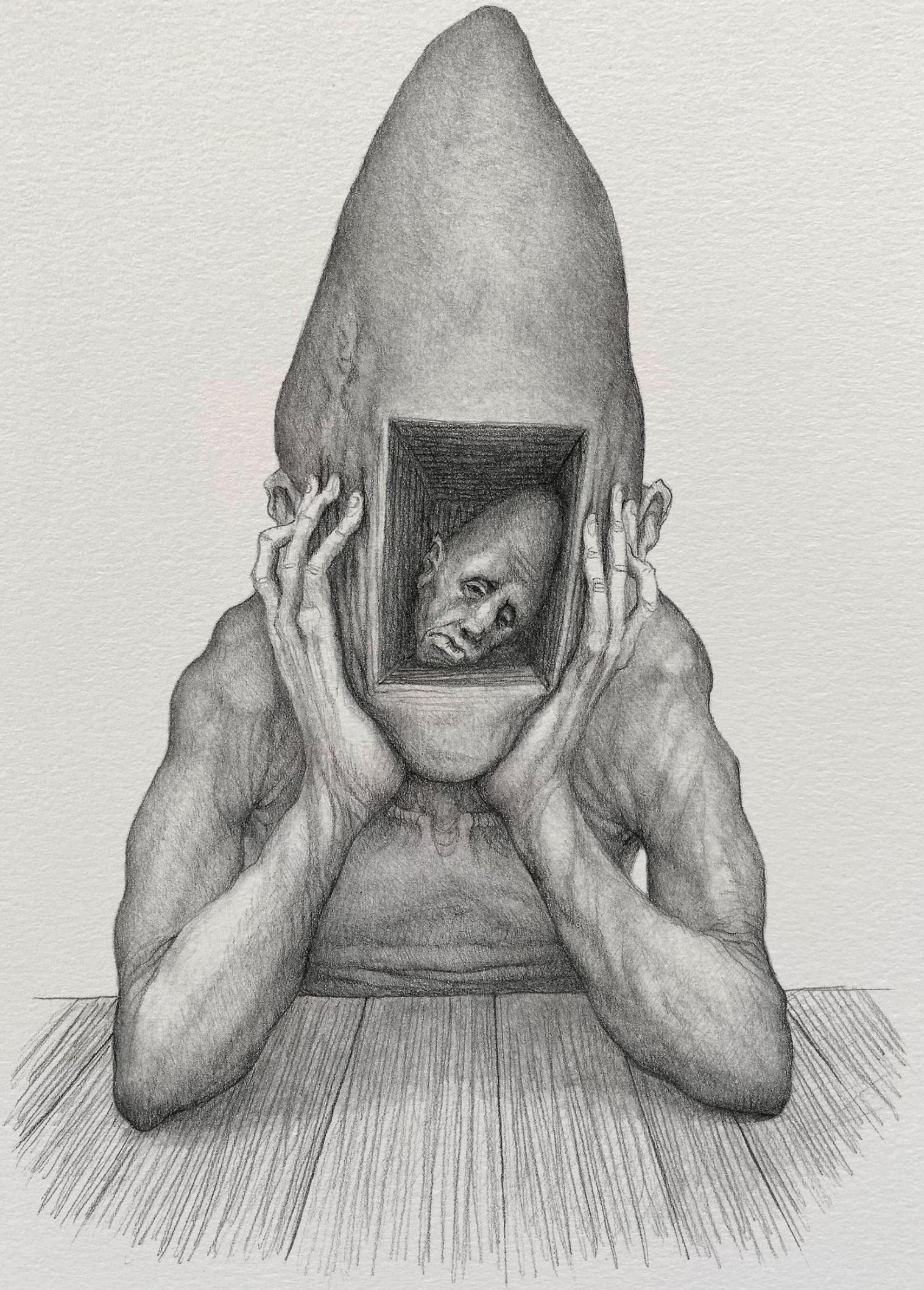
seremos felizes ou infelizes, não sabemos de que enfermidades sofreremos, não conhecemos com antecedência nossas fortunas e infortunas (Morin, 2015, p. 26).

Quando estava recuperada, voltei a conversar com meus orientadores sobre a pesquisa e tentar alinhar melhor minhas intenções e definir, o que seria minha tese. O que eu sentia era que eu estava muito atrasada no processo, por mais que eu não tenha deixado de realizar minhas leituras e tecer minhas reflexões em nenhum momento; mas nem sempre a cabeça conseguia se concentrar no que devia. Foi só no início de 2022 que me lembro bem, estávamos em uma reunião *online*, visto que eu ainda estava evitando deslocamentos, e eu disse aos meus orientadores que, quanto mais eu lia e estudava sobre a insubordinação criativa, mais eu ficava certa de que em essência, aquilo era muito Paulo Freire. E ali, foi que batemos o martelo, e definimos que buscando escrever cartas de maneira fictícia para Paulo Freire, e que eu iria tecer reflexões sobre o que conhecemos hoje por insubordinação criativa, relacionando com as lições Freirianas. E por mais que a pesquisa em si não seja um estudo da própria prática, por muitas vezes, os pensamentos e palavras aqui tecidos, surgem molhados da realidade de uma Educadora Matemática que atua na Educação Básica há 18 anos. Sendo assim, trago também nas cartas alguns relatos de situações e vivências diretamente ligados com a minha prática.

Na próxima carta, estimado/a leitor/a, vou lhe contar um pouco mais sobre minha pesquisa, seus objetivos e como estabeleço as relações supramencionadas.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave



TERCEIRA CARTA AO/À LEITOR/A

APRESENTANDO A PESQUISA: DE QUE LADO NASCE O SOL?

“Enquanto leitores, não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de compreender o escrito, explicando a cada passo, no texto ou numa nota ao pé da página, o que quiseram dizer com isto ou aquilo. Seu dever, como escritores, é escrever, simples, escrever leve, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas” (Freire, 1993, p. 30).

Francisco Beltrão, tempo de decidir.

Estimado/a leitor/a,

Como já sabes, essa tese foi construída junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Unioeste, inserida na linha de pesquisa de Educação Matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa no viés teórico.

Estimado leitor/a, no ano de 2020, ao cursar as disciplinas obrigatórias, posso dizer que em especial as disciplinas de Teoria do Conhecimento e Epistemologia da Educação Matemática, me tiraram o sono. Eram muitas provocações sobre nossa intenção de pesquisa e não foi fácil lidar com tantas perguntas que eu não tinha resposta. Confesso que para algumas, ainda não tenho.

Falando da questão epistemológica, leitor/a, vale lembrar o que é epistemologia, esse termo é de origem grega, composto de duas palavras: episteme (ciência) + logos (teoria). Segundo Neves e Monteiro (2017), a epistemologia surge a partir de Platão, que se opunha à crença ou à opinião ao conhecimento. Segundo os autores, a crença é um ponto de vista subjetivo e o conhecimento é crença verdadeira e justificada. Em sua teoria, Platão diz que conhecimento é o conjunto de todas as informações que descrevem e explicam o mundo natural e social que nos rodeia.

Nessa linha de pensamento, "Epistemologia" significa, etimologicamente, discurso (logos) sobre a ciência (episteme). Onde, apesar de parecer um termo antigo, sua criação é recente, pois surgiu a partir do século XIX no vocabulário filosófico.

Em seu conceito mais amplo a epistemologia é um ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento, sendo também chamada de teoria do conhecimento. Ela é um estudo científico que aborda problemas relacionados com a crença e o conhecimento e procura distinguir a ciência da pseudociência. Segundo Bachelard (1971), representante da moderna filosofia da ciência, a epistemologia estaria centrada na análise rigorosa do racionalismo, além de voltada prioritariamente para o estudo das ciências físicas. Para Gonçalves (1991) a "Epistemologia debruça-se reflexivamente sobre a obtenção dos conhecimentos pela Ciência, na tentativa de esclarecê-los em profundidade". Para Japiassu (1977, p. 27) atribui à epistemologia um caráter essencialmente diacrônico, em sintonia com sua concepção contemporânea.

Então, a tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir e em analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. É neste sentido que posso conceituá-la como essa disciplina cuja função essencial consiste em submeter a prática dos cientistas a uma reflexão que, diferentemente da filosofia clássica do conhecimento, toma por objeto, não mais uma ciência feita, uma ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade, de coerência ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em vias de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva.

Com o passar dos anos, a ciência foi buscando e construindo um espaço na sociedade e se consolidando pelos estudos e experiências. A busca pela verdade, até aqui, sempre foi uma inquietação do ser humano, com isso, surgem as primeiras teorias e pesquisas, dentro de um leque de conhecimentos que a cada dia se torna maior. Nesse sentido, ao tecer um olhar epistemológico sobre esse mapeamento, busquei contribuir para o desenvolvimento das ciências em geral, onde compreendemos como uma etapa indispensável no cenário mundial e educacional. Klüber (2016), argumenta que a função da epistemologia, quando tratamos da pesquisa científica, é demonstrar uma condição de vigilância interna, como uma reflexão constante, contrapondo-se às posições dogmáticas, tanto de ciência, quanto

de concepção de ciência. O autor ainda defende que a epistemologia questiona e orienta condições de objetividade da pesquisa.

São muitas as teorias, concepções, abordagens e tendências que surgem no viés investigativo no que tange à Educação Matemática, nesse movimento de melhor compreender a nossa área. Mas, nesse sentido, faz-se necessário o pesquisador conhecer a epistemologia da sua pesquisa, pois esse saber fundamentará também sua prática, em suas ações quotidianas e suas insubordinações. Pois seja enquanto pesquisador ou educador, temos que estar atentos e em constante reflexão à procura do conhecimento, buscando manter esse perfil crítico, investigativo e questionador. Vejo que é nessa tomada de consciência do ser e agir como um Educador Matemático, no viés que a insubordinação nos convida a nos estranharmos mais e a buscar elementos e temas que não são/estão óbvios. É agir como a criança que, curiosa, sempre pergunta “por que” e qual o nome das coisas. E assim, compreendemos que o trabalho do educador não é servir ao sistema da forma que nos é apresentado, sem questionar o que percebemos que não está correto ou que não funciona naquele contexto específico, e neste sentido, que o papel de cada indivíduo se dá de acordo com suas potencialidades e bagagens, assim como a insubordinação criativa defende.

Para Freire (1980, 1982, 2007), a epistemologia vai além de uma simples teoria do conhecimento. Ela está intrinsecamente ligada à prática educativa e à transformação social. Logo, podemos citar alguns dos principais aspectos do que a epistemologia significa para Paulo Freire. Um deles é o conhecimento como Prática Social, onde para Freire, o conhecimento não é algo estático ou neutro; é construído e reconstruído através da interação ativa das pessoas com o mundo ao seu redor. Ele via o conhecimento como uma prática social, enraizada nas experiências e contextos históricos e culturais das pessoas.

Assim, estimado leitor/a, outro aspecto relevante quando pensamos em epistemologia sob as lentes freirianas, é a questão do diálogo e construção coletiva do conhecimento. Freire (2007) enfatizava a importância do diálogo como um meio de construir conhecimento de forma colaborativa. Ele acreditava que o conhecimento é co-construído através do diálogo crítico entre educadores e educandos, onde as diferentes perspectivas e experiências são valorizadas e integradas.

Um ponto de destaque, é a questão da conscientização e da crítica epistemológica, onde a epistemologia de Freire está intimamente ligada à conscientização (conscientização crítica), um processo pelo qual as pessoas se tornam mais conscientes das estruturas de poder e das injustiças que permeiam a sociedade. Ele via a crítica epistemológica como um meio de desafiar as formas dominantes de conhecimento e de buscar uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo.

Portanto, para Freire (1982), a educação é uma prática epistemológica, na qual os educadores e os educandos investigam criticamente o mundo juntos, desenvolvendo conhecimento através da reflexão e da ação transformadora. Ele via a educação como um processo de libertação intelectual, no qual as pessoas se tornam sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento e na transformação de suas realidades. Em resumo, para Paulo Freire, a epistemologia está intimamente ligada à prática educativa e à transformação social. Ela envolve diálogo, construção coletiva do conhecimento, conscientização e crítica das estruturas de poder, e a educação é vista como uma prática fundamental para a construção de um conhecimento mais inclusivo, crítico e emancipatório.

Assim, estimado/a leitor/a, isso é trazer para mim, um assumir-se frente a alguns pressupostos de Paulo Freire, de uma perspectiva de Educação Crítica, onde tu vais construir seu conhecimento com recursos metodológicos e técnicos pertinentes e compatíveis com esses pressupostos. Então, estimado leitor/a, a natureza da minha pesquisa se dá nesse viés epistemológico. Na linha que Freire já defendia em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), onde a curiosidade epistemológica é aquela que nos move no sentido da busca para compreender as origens do conhecimento. Por isso, em se tratando de epistemologia, quanto à curiosidade epistemológica, acredito que aqui, em minha tese, essa pode ser compreendida como conscientização, no sentido pensar uma educação para a liberdade, proporcionando ao educador/pesquisador o interesse, o desejo e a capacidade necessários para ir além da mera constatação, impulsionando-o à busca da razão de ser, mediante o uso sério da reflexão e a ação. E o que consegui sentir no processo de estudo e escrita, é que há um movimento constante de transformações de práticas educacionais, práticas que a fazem parte de muitos grupos e contextos que normalmente não são evidenciados.

Onde nós, enquanto educadores e pesquisadores da área da Educação Matemática, acreditamos que a educação deve estar centrada na condição humana.

Tenho consciência que ao realizar uma escolha, faço outras tantas abdições, no entanto, quando estamos na academia, isso é necessário. Mas, o caminho trilhado já me permitiu verificar que este é um viés de pesquisa pouco explorado em nosso país, ficando evidente o principal viés de pesquisa quando se trata de insubordinação criativa na área da Educação Matemática, que são narrativas e identidade docente.

Pois quando realizei a busca, em 2022, com o objetivo de levantar a produção acadêmica brasileira de trabalhos que tratam da insubordinação criativa, optei por estabelecer como critério de buscar dissertações e teses publicadas no Brasil na última década, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscando delimitar meu estudo futuro, acreditava que ao tecer esse olhar epistemológico sobre o mapeamento a respeito dos trabalhos existentes no Brasil sobre a Insubordinação Criativa, poderia contribuir de maneira significativa para eu delimitar minha pesquisa e decidir por qual caminho eu iria me enveredar. E de fato, essa busca e reflexão, me fez perceber lacunas existentes quanto a esse tema e as possibilidades de pesquisas.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos dados existentes no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando investigar quais teses e dissertações versam sobre insubordinação criativa. Para tal ação, fizemos uso, em julho de 2021 - das palavras-chave “Insubordinação Criativa” e “Educação Matemática”, onde localizamos apenas 2 trabalhos, sendo ambas as pesquisas, trabalhos em programas de Doutorado, no viés qualitativo.

Das teses encontradas, temos a pesquisa de Luci Fátima Montezuma, que foi orientada pela Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos, na Linha de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2016, intitulada: Entre Fios e Teias de Formação: Narrativas de Professoras Que Trabalham com Matemática nos Anos Iniciais – Constituição da Docência e os Desafios da Profissão na Educação Pública Estadual Paulista Frente aos Programas de Governo no Período de 2012 a 2015. Nesta oportunidade de pesquisa, Montezuma (2016) em sua abordagem qualitativa buscou responder à questão investigativa, compreendendo como se dá o processo de constituição da

identidade docente de professoras experientes, frente aos dois programas, e saber quais impactos foram gerados na prática docente delas, visto que, programas dessa natureza, interferem substancialmente no cotidiano das escolas. A análise das narrativas revela indícios de desenvolvimento profissional das professoras a partir dos programas instituídos, mas sinaliza que, na prática de sala de aula, junto aos alunos, em determinadas situações, frente às suas concepções já fortemente arraigadas historicamente, elas entram em conflito com as orientações teórico-metodológicas propostas, e assumem práticas que poderiam ser consideradas como insubordinação criativa, quando o professor se atreve a criar e ousar na docência com o desejo de promover uma aprendizagem na qual os estudantes atribuem significados ao conhecimento.

A análise revelou, como apontado nas pesquisas do campo da formação de professores, que ensinar é fazer escolhas em plena interação com os alunos, a começar dos saberes dos professores, das suas concepções, da ética e do compromisso profissional que têm com o exercício da docência. Os estudos também sinalizaram o desconforto das professoras frente à precarização profissional sentida no trabalho docente, o que as deixa com receio sobre como será o destino desta categoria no futuro e, algumas vezes, até com um certo mal-estar docente.

Ali, temos também a pesquisa de Gabriela Félix Brião (2017), designada: Eu, uma Professora de Matemática em jornada narrativa em busca de meus Eus-professores em autoformação, apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro-SP e orientada pelo Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrosio. A pesquisa é intitulada como insubordinada criativa, na qual, a partir de suas narrativas de vida entrelaçadas, é construído um enredo que conta como ela, uma professora de matemática e formadora de professores de matemática, chegou a tornar-se uma professora, formadora, além de uma pesquisadora em Educação Matemática. Por se tratar de uma pesquisa narrativa autobiográfica, o trabalho apresenta características fortemente ligadas à pesquisa qualitativa. Durante a investigação sobre os processos (auto)formativos e identitários, enquanto sujeito da experiência, a autora analisa diversos episódios críticos, ao longo do texto, que apresentam indício de contradição viva e/ou insubordinação criativa para compor o corpo investigativo da tese. Com esta produção, a autora salienta que deseja encorajar outros professores, que são

silenciados cotidianamente, a narrarem suas histórias, iniciando, assim, um processo poderoso de reflexão.

Ao longo dos anos, de desenvolvimento da pesquisa, estimado/a leitor/a, fui atualizando a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), continuando com meu olhando voltado apenas para as teses, e assim, me deparei com mais cinco trabalhos. Um dele foi da Ana Paula Gonçalves Pita, que foi orientada por Maria Lúcia Lorenzetti Wodewotzki, junto a Universidade Estadual Paulista (Unesp), com a tese publicada em 2020, intitulada *Um caminho, um olhar, um novo fazer: narrativas de professores após formação continuada sobre Educação Estatística Crítica*. Esta pesquisa analisou as narrativas de cinco professores que ensinam Matemática em diferentes modalidades da educação básica na Baixada Santista, após uma formação continuada em Educação Estatística. Buscou-se compreender como esses professores examinaram, refletiram e se posicionaram sobre práticas pedagógicas críticas e dialogadas, promovendo o desenvolvimento da competência crítica de seus alunos. A formação, com 40 horas totais (24 presenciais e 16 a distância), focou em conceitos de Educação Estatística Crítica e Modelagem Matemática, incentivando reflexões e reformulações constantes de suas ações. Com abordagem qualitativa e participativa, a pesquisa evidenciou que, por meio das narrativas, os professores revelaram dimensões pessoais e profissionais, incluindo resistência, autovalorização e momentos de insubordinação criativa, ampliando suas perspectivas pedagógicas e ressignificando práticas educacionais. Segundo Pita (2020), a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas e sobre teorias educacionais contribui para uma educação libertadora e de qualidade. Tal postura, caracterizada como pedagogicamente insubordinada, auxilia os docentes a romperem com as limitações impostas pelo sistema de ensino, pela rede escolar ou até mesmo por suas próprias concepções. Esse processo de libertação permite que o professor desenvolva um olhar renovado sobre metodologias e estratégias que beneficiem tanto os alunos quanto sua própria atuação pedagógica.

No mesmo ano, estimado/a leitor/a, tempos a publicação da tese de Patrícia Corrêa Santos, que foi orientada por Celi Espasandin Lopes, junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Cruzeiro do Sul. O estudo analisou, por meio da narrativa de uma professora de Matemática da Educação Básica, o movimento das ações de insubordinação criativa, caracterizado

como um gesto político e ético em prol da justiça social, condicionado pelo contexto e objetivos.

A pesquisa investigou a origem do conceito na Educação e Educação Matemática e os conceitos correlatos: subversão responsável e desvio positivo. Utilizando uma abordagem biográfica e entrevistas narrativas, identificaram-se dimensões como contexto, princípios profissionais e objetivos, revelando a autonomia, criatividade docente e compromisso ético da professora Alice. Suas ações buscavam oferecer um ensino matemático mais criativo e significativo, com foco na emancipação e na justiça social. Para Santos (2020), a insubordinação criativa pode ser compreendida como uma postura de inconformismo e questionamento o estado atual, acompanhada pelo desejo de transformar a realidade diante das necessidades contemporâneas. Essa postura exige a valorização do novo, das diferenças e das possibilidades de soluções inovadoras, sendo legitimada quando fundamentada em princípios éticos e morais. Tais ações visam modificar situações desfavoráveis, rompendo com a inércia gerada por políticas ou práticas tradicionais que perpetuam condições desiguais.

Também em 2020, no Doutorado em Ensino de Ciências, na Universidade Cruzeiro do Sul, Josâne Geralda Barbosa defendeu a tese intitulada Biografia Intelectual Polifônica de Beatriz Silva D'Ambrosio, sob orientação de Celi Espassandin Lopes. Este estudo apresenta uma biografia intelectual polifônica da professora Dra. Beatriz Silva D'Ambrosio, destacando seu legado científico e suas contribuições para o campo da Educação Matemática no Brasil e nos Estados Unidos. A pesquisa busca responder à seguinte questão central: quais são as contribuições científicas evidenciadas nos estudos de Beatriz Silva D'Ambrosio, a partir de suas publicações e das narrativas de educadores matemáticos? Para atingir esse objetivo, a investigação se propõe a compreender sua trajetória acadêmica e profissional; os principais aspectos teóricos e metodológicos que permeiam suas produções científicas; suas concepções sobre Educação, Matemática, Educação Matemática e Formação de Professores; e o impacto de sua atuação na comunidade científica.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada nas diretrizes da pesquisa (auto)biográfica. Os principais instrumentos utilizados incluem 12 entrevistas narrativas, 11 relatos de professores pesquisadores, estudantes, amigos e familiares da professora Beatriz, 2 entrevistas concedidas por ela própria e a análise de 74 textos

de sua produção científica. O relatório desta pesquisa está estruturado em três partes: a apresentação do estudo, com a explicitação dos referenciais teórico-metodológicos, dos estudos correlatos e dos depoentes; a biografia da professora, abordando sua trajetória, produção científica e principais desafios e contribuições; e, por fim, uma breve autobiografia da autora.

Os resultados desta tese indicam que a professora Beatriz Silva D'Ambrosio teve um papel significativo na formação de estudantes, professores e pesquisadores, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Seu trabalho ainda incentiva a valorização do estudante como centro do processo educativo, o desenvolvimento da escuta hermenêutica e a utilização de metodologias inovadoras, como a resolução de problemas, o uso de tecnologias, a etnomatemática e a história da matemática e da educação matemática. Além disso, enfatiza a importância da investigação, do questionamento e da construção do conhecimento sob uma perspectiva construtivista.

Já em 2021, leitor/a, temos a tese de Silvana Leonora Lehmkuhl Teres, com o título (Com)partilhando conhecimentos para e no *ensinaraprender* matemática na perspectiva da insubordinação criativa em um contexto colaborativo, com orientação de Regina Célia Grando, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Esta pesquisa qualitativa investigou os conhecimentos mobilizados por futuros professores e professores que ensinam matemática, no contexto colaborativo do grupo ICEM (Insubordinação Criativa em Educação Matemática) da UFSC. Com base na Pesquisa Narrativa, analisaram-se as ações e reflexões em torno do ensino do pensamento algébrico nos anos iniciais, usando tarefas exploratórias. Os resultados evidenciam que a participação no grupo ampliou a conscientização sobre o protagonismo docente, a insubordinação criativa e o conhecimento matemático para o ensino, destacando a importância de contextos híbridos e colaborativos para ressignificar práticas pedagógicas e a identidade profissional docente, promovendo uma aprendizagem matemática democrática e reflexiva. Teres (2021), defende que, para promover uma educação libertadora e de qualidade, é fundamental que os professores superem a acomodação profissional, buscando em si mesmos a motivação para refletir sobre suas práticas, crenças, conhecimentos e expectativas. Essa autossuperação, concebida como um ato de autoinsubordinação no âmbito da insubordinação criativa, permite que os docentes questionem e complementem os saberes impostos por

contextos externos à sala de aula, resistindo a regras que limitam a ação libertadora do educador matemático.

Posteriormente, em 2023, temos a pesquisa Vislumbres de Insubordinação Criativa manifestados por professores de Matemática em formação inicial na disciplina de Modelagem Matemática, de autoria de Adriele Carolini Waideman, e cuja orientação foi dada pelo que é meu coorientador hoje, Rodolfo Eduardo Vertuan, esta pesquisa, estimado/a leitor/a, foi desenvolvida junto ao mesmo Programa de Pós-Graduação que eu faço parte, o PPGECEM da Unioeste de Cascavel/PR. Esta foi uma pesquisa qualitativa e interpretativa foi conduzida na disciplina de Modelagem Matemática (MM) de um curso de Licenciatura em Matemática em uma universidade pública no oeste do Paraná. O objetivo era investigar manifestações de insubordinação criativa nos discursos e ações dos licenciandos durante a disciplina, identificando aspectos que pudessem contribuir para a formação inicial de professores inclinados a essa postura. Inicialmente, realizou-se um mapeamento da literatura para reconhecer condições e manifestações de insubordinação criativa. Com base nisso, elaborou-se um quadro de referência com quatro condições e quinze manifestações do conceito, utilizado para analisar dados produzidos na disciplina, como áudios, vídeos, relatórios, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas, muitas obtidas remotamente devido à pandemia. Os resultados indicaram que as experiências na disciplina de MM proporcionaram aos licenciandos indícios de insubordinação criativa e uma conscientização crítica sobre problemas e limitações do ambiente escolar e da sala de aula. As discussões promovidas na disciplina ofereceram experiências significativas na formação inicial dos futuros professores de matemática, permitindo-lhes explorar a MM como prática pedagógica e ampliando suas perspectivas além das experiências anteriores como estudantes. Para Waideman (2023), ao enfatizar a importância da insubordinação criativa e da modelagem matemática na formação inicial de professores, a pesquisa não apenas aprofunda a compreensão teórica desses conceitos, mas também sugere práticas que promovem uma educação matemática mais reflexiva, crítica e inclusiva. Ao encorajar os docentes a questionarem a realidade da sala de aula e adotarem posturas mais participativas e inovadoras, a pesquisa propicia rupturas, desconstruções e transformações significativas no ensino e na aprendizagem da matemática.

No mesmo ano, temos a pesquisa de Talita Araujo Salgado Alvarez Faustino, intitulada Os atos de insubordinação criativa docente e o senso de pertencimento de alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de matemática, sob orientação de Carlos Eduardo Rocha dos Santos e Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes, junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Anhanguera de São Paulo. Nesta pesquisa, estimado/a leitor/a, investigou-se como práticas pedagógicas inovadoras influenciam o senso de pertencimento de alunos da Educação Especial nas aulas de Matemática. Observando duas professoras ao longo de dois anos consecutivos, identificou-se que atos de insubordinação criativa—ações docentes que desafiam normas tradicionais em prol da inclusão—fortalecem o engajamento e a motivação desses alunos. Atividades contextualizadas no cotidiano dos estudantes geraram emoções positivas, contribuindo para atitudes favoráveis em relação à Matemática e facilitando a aprendizagem.

Para Faustino (2023), a insubordinação criativa visa aprimorar a aprendizagem de todos os alunos, incentivando professores a adotarem práticas éticas e coerentes com suas convicções. Essas ações podem ocorrer tanto em sala de aula quanto em interações com outros membros da comunidade escolar, como supervisores, coordenadores, diretores e pais, sempre com o objetivo de beneficiar os estudantes. Para que tais atos sejam efetivos, é fundamental que os docentes sejam reflexivos, criativos, autônomos e éticos. Contudo, a necessidade de insubordinação criativa depende do contexto; em ambientes já subversivos, os professores podem ter a liberdade necessária para implementar ações inovadoras sem precisar recorrer a ela. Ao adotar essa postura, os educadores tendem a fortalecer a relação com os alunos, especialmente ao propor atividades conectadas ao cotidiano dos estudantes, promovendo aproximação e construindo vínculos afetivos.

Percebi, ao examinar essas teses que versam sobre insubordinação criativa já construídas, que a própria curiosidade, como parte do fenômeno da vida do educador/pesquisador, possibilita os primeiros passos da busca ininterrupta e permanente pelo saber e pelo conhecimento, donde o ser humano, único em seus processos, na sua condição de inacabamento (podendo ser ingênua e caracterizada pelo senso comum, ou epistemológica, severamente crítica e metódica), se constitui construtor de conhecimentos. Logo, o conhecimento autêntico é produzido pelo próprio homem, indivíduo que atua na educação e pesquisa, na e pela reflexão-ação,

na busca epistemológica. E como Freire (2007) trata em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, quem olha para essa sua busca e curiosidade pelo conhecimento deve se perguntar: Que possibilidade tenho de me expressar? Que possibilidade tenho de crescer diante do que vem da minha curiosidade? Pois segundo ele, a maneira como nos assumimos epistemologicamente curiosos nessa busca, faz-se necessário também a humildade epistemológica. Logo, essa humildade é vista como uma virtude pedagógica; um valor ao mesmo tempo ético, político e epistemológico e sua ausência significa a emergência da arrogância e a falsa superioridade.

Portanto, leitor/a, o diálogo, a construção da identidade docente e a própria composição de narrativas de vidas, são vitais para selar o conhecimento, pois propiciam a problematização e reflexão, gerando sentidos, que podem orientar ações no campo da Educação Matemática; pois são os olhares dos sujeitos que compartilham o processo problematizador, crítico, trazendo os conflitos e confrontos em suas pesquisas, que averiguam o conhecimento partilhado, como um critério de veracidade.

Por isso, ao tecer esse olhar e construir esse texto, visualizei muitos fios para me conduzir nesses encaminhamentos futuros, uma vez que após realizar este levantamento de teses, e tecer esse olhar epistemológico, percebi que a compreensão das pesquisas na área da Educação Matemática que tratam sobre a insubordinação criativa, ainda são escassas.

Assim, leitor/a, a pesquisa, que aqui apresento, tem como objetivo contribuir para a Insubordinação Criativa com um estudo teórico, pensando além do que já está posto. Não porque isso que já existe, não seja relevante, muito pelo contrário; pois acredito que ainda há muito o que se pensar de maneira mais abrangente e vejo que as lições Freirianas podem nos proporcionar essa ampliação no olhar. Então, ao construir esse alinhamento entre as lições Freirianas e o Movimento da Insubordinação Criativa, consiga produzir reflexões novas e com substância; para além do que já está estabelecido, contribuindo assim para o Movimento da Insubordinação Criativa, para pensar o próprio educador matemático.

Como já anunciei, esta tese trata-se de uma pesquisa qualitativa de perspectiva teórica, que não é isenta de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sociopolíticas do momento e, como já dizia Freire: a

escolha da pergunta de pesquisa já é em si um ato embebido de subjetividade. Para Garnica (2001, p. 42):

A pesquisa qualitativa, concordamos, é um meio fluido, vibrante, vivo e, portanto, impossível de prender-se por parâmetros fixos, similares à legislação, às normas, às ações formalmente pré-fixadas. Em abordagens qualitativas de pesquisa, não há modelos fixos, não há normatização absoluta, não há a segurança estática dos tratamentos numéricos, do suporte rigidamente exato. É investigação que interage e, interagindo, altera-se. É alteração que se aprofunda nas malhas do fazer e forma se em-ação. Sendo incessante construção e aprofundamento, há que se ressaltar, dentre os parâmetros que formam a fluida base do pesquisar qualitativo, o fator tempo. A conexão de tempo, esforço, controlada avidez pelo compreender e ousadia trarão maturidade ao pesquisador, maturidade que entendemos ser elemento necessário para a configuração de uma incursão mais plena na pesquisa qualitativa.

É fato leitor/a, que as formas de “leitura do mundo” dependem fortemente do ponto de vista ou do referencial do observador e podem se diferenciar fortemente em função de classes sociais, gênero, idade, modos de vida próprios de uma mesma cultura ou do encontro de diferentes culturas (Freire, 1987). Foi a partir da minha leitura de mundo, destas vivências que relatei nas cartas anteriores, deste movimento constante que descrevi, que surgiu o desejo inicial desta pesquisa. Pois, tudo no mundo pulsa, mas existe algo especial que nos salta aos olhos e é isso que vale a pena nos dedicar a pesquisar.

Sendo assim, escolhi por construir uma pesquisa de reflexão teórica, e por teoria, aqui, podemos entender “um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado” (Larrosa, 2002, p. 35). Como defende Zanlorenzi (2009), podemos dizer que o termo teoria, aqui, significa algo como reorganizar uma biblioteca, colocar alguns textos junto a outros, com os quais não têm aparentemente nada a ver, e produzir, assim, um novo efeito de sentido. Nessa linha de pensamento, para D’Ambrosio (2006, p. 94):

Etimologicamente, pesquisa está ligada à investigação, a busca (= *quest*), a *reseaech* (*search* = procura), [...] mergulhar na busca de explicações, dos porquês e dos como, [...] o professor está permanentemente num processo de busca de aquisição de novos conhecimentos e de entender e conhecer os alunos. Portanto, as figuras do professor e do pesquisador são indissolúveis.

Araújo e Borba (2004) em "Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática" afirmam que não existe uma receita pronta para a realização de

pesquisas na Educação Matemática. Assim, a realização de uma pesquisa qualitativa é mais do que a simples utilização de técnicas uniformes, pois ela exhibe a complexidade de interações. Concordo com Bicudo (2013), quando a autora declara que a Educação Matemática se apresenta como área complexa de atuação, pois segundo ela, traz, também de forma estrutural, em seu núcleo constitutivo, a Matemática e a Educação com suas especificidades. E isto posto, compreendemos que as especificidades podem se revelar de muitas maneiras, seja com uma pesquisa trabalhando com narrativas, seja observando as posturas ou as ações cotidianas docentes, seja nas vivências e experiências de cada educador, na sua individualidade, considerando o lugar que ele ocupa ou também, no viés de uma pesquisa teórica; quando voltamos nosso olhar para a insubordinação criativa.

Incluir-se numa linha de pesquisa chamada “qualitativa” exige atenção a essa questão. Incluir-se consciente e comprometidamente numa linha de pesquisa, qualquer que seja ela, é abrir-se ao fato de que essa inclusão, ela própria, já é, por si, elemento essencial para essa maturação em ação. Exigir-se-á do pesquisador que defenda uma visão de mundo, que advogue por seus fundantes, que se responsabilize por seus “resultados”, que participe da construção – ou aceite, com conhecimento de causa –, seus paradigmas. Disso, postula-se que a maturidade do pesquisador e pesquisa são fatores que se retroalimentam. A ousadia será, então, um dos principais instrumentos de quem pesquisa, principalmente daquele que se vale da abordagem qualitativa. Do iniciante espera-se essa ousadia – ou, ao menos, uma timidez ousada -, um defrontar-se com a exigência da maturação (Garnica, 2001, p. 42).

Mas para Freire (1980, 1987, 2021), leitor/a, pesquisar vai além de simplesmente coletar dados ou informações. Ele visualiza a pesquisa como um processo profundamente humano e político, intrinsecamente ligado à prática educativa e à transformação social. Nessa linha de pensamento, alguns dos principais aspectos do que significa pesquisar para Paulo Freire é a questão do diálogo e investigação crítica, para Freire, a pesquisa é um diálogo constante com a realidade. Envolve questionar e problematizar o mundo ao nosso redor, em busca de uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam nossas vidas.

Outro aspecto que Freire reconhecia como fundamental na questão do ato de pesquisar, é a questão da conscientização. Para Freire, a pesquisa está intimamente ligada à conscientização (conscientização crítica), um processo pelo qual as pessoas se tornam mais conscientes das estruturas de poder e das injustiças que permeiam a sociedade. Através da pesquisa, as pessoas são capacitadas a analisar criticamente

sua realidade e a tomar medidas para transformá-la. Assim, ele enfatizava a importância da participação ativa e do engajamento no processo de pesquisa. Ele acreditava que as comunidades deveriam ser os sujeitos, e não apenas os objetos, da pesquisa. Isso implica trabalhar em conjunto com as pessoas para identificar questões importantes, desenvolver estratégias de pesquisa e interpretar os resultados de maneira colaborativa.

Freire deslumbrava a educação como pesquisa, onde a pesquisa está intrinsecamente ligada à prática educativa. Ele via a educação como um processo de pesquisa-ação, no qual os educadores e os educandos investigam criticamente o mundo juntos, desenvolvendo conhecimento através da reflexão e da ação transformadora. Por fim, a pesquisa, para Freire, não é um fim em si mesma, mas sim um meio para promover a transformação social e a busca pela justiça. Ele via a pesquisa como uma ferramenta para identificar e enfrentar as injustiças e desigualdades que perpetuam o sofrimento humano, e para criar um mundo mais justo, solidário e igualitário.

Em resumo, estimado leitor/a, pesquisar para Paulo Freire é um processo profundamente humano, político e educativo, que envolve diálogo crítico, conscientização, participação ativa e engajamento na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Aqui, estimado/a leitor/a, penso ser necessário dizer o que eu entendo como justiça social, à luz dos ensinamentos de Paulo Freire, como a construção de uma sociedade mais igualitária, baseada na consciência crítica, na educação libertadora e na ação transformadora. Para Freire, a injustiça social nasce da opressão e da desigualdade estrutural, que desumanizam tanto os oprimidos quanto os opressores. Dessa forma, alcançar a justiça social significa superar essas desigualdades por meio da educação e da participação ativa na transformação da realidade.

A educação, nesse contexto, deve ser uma prática da liberdade, permitindo que os indivíduos compreendam criticamente sua realidade e atuem para transformá-la. Além disso, a justiça social exige o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as condições de vida, possibilitando o reconhecimento das estruturas que perpetuam a opressão e a busca por formas coletivas de superação. Para Freire, a mudança social ocorre por meio do diálogo e da participação ativa, pois ninguém se liberta sozinho, mas nos libertamos juntos. Essa perspectiva também envolve a superação

da chamada "cultura do silêncio", garantindo que os grupos marginalizados possam se apropriar de sua própria voz e deixar de ser silenciados pelo sistema. Assim, a justiça social, portanto, não se limita à distribuição de recursos ou direitos, mas constitui um processo contínuo de conscientização e mobilização coletiva para transformar as estruturas opressivas e construir uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Falando em pesquisa, quando escolho por tecer uma tese no tema da insubordinação criativa na área da Educação Matemática, eu me comprometo com o “Pesquisar” que Freire defendeu e que Garnica, nos orienta; “mantendo uma postura rigorosa, séria, sistemática, de disposição a uma busca, na realidade interminável, numa atitude de rodeamos aquilo que pretendemos conhecer” (Garnica, 1999, p. 9). Em se tratando de Educação Matemática, vale chamar a atenção para a seguinte diferenciação:

[...] que a pesquisa em Educação Matemática não é uma pesquisa em Matemática, nem é uma pesquisa em Educação, embora trate de assuntos pertinentes a ambas, trabalhe com a Matemática e utilize-se de procedimentos concernentes ao modo de pesquisar próprios da Educação (Bicudo, 1993, p. 18).

Segundo a autora, a região de inquérito da Educação Matemática está sendo construída. Porém, é de cunho da Educação Matemática preocupar-se com o compreender a Matemática, com o fazer Matemática, com as interpretações elaboradas sobre os significados sociais, culturais e históricos da Matemática (Bicudo, 1993). E, quando trago a palavra movimento associada à insubordinação criativa com o olhar para a Educação Matemática, é no sentido de

Assumir Educação Matemática como “movimento” implica aceitar que, desde o primeiro instante em que se decidiu ensinar a alguém alguma coisa chamada “Matemática”, uma ação de Educação Matemática começou a se manifestar. Estando a instituição “universidade” imersa no mundo, esse “movimento” inscreve-se, também, posteriormente, na prática da pesquisa acadêmica formal. As formalizações conceituais surgem, como sabemos, movidas por preocupações, perplexidades. Assim, nas universidades constituem-se centros de pós-graduação em Educação Matemática, ora ligados a Departamentos de Matemática, ora ligados a Departamentos ou Faculdades de Educação, e um discurso específico, cujo objecto é interdisciplinar, começa a ser constituído num diálogo interáreas (Garnica, 1999, p. 2).

Logo, a ideia dessa pesquisa na Educação Matemática, é de trocar cartas de maneira fictícia com Paulo Freire, com o objetivo de tecer relações sobre a insubordinação criativa com a perspectiva Freiriana. Por mais que essa pesquisa seja de cunho teórico, ela exige não apenas uma reflexão teórica, mas uma reflexão que, sugerida pela prática, visa uma ação prática, no sentido de que

Na esteira dessas considerações, revelam-se não o pesquisador e o professor (já conhecidos), mas o professor-pesquisador, em qualquer instância de ação educativa. Desse modo, educadores matemáticos podem formar-se na própria atividade de pesquisa, vinculando prática e teoria, pesquisador e pesquisado, pesquisa e ensino, não dicotomizando sujeito e objeto (Garnica, 1999, p. 2).

Então, leitor/a, posso dizer que não houve um momento, único e diferenciado, em que pus a refletir sobre a insubordinação criativa. Houve sim, inúmeras situações em que esse movimento me tocou e me convidou a refletir sobre o meu fazer a Educação Matemática.

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou amor, um poema, uma tela, uma canção um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto um poema, um livro, se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser (Freire, 2021, p. 25).

Pois quando comecei a tecer esse texto, me coloquei a pensar nas veredas que me trouxeram até aqui e a fazer essas escolhas. Mas, como afirma André (2005, p. 9) “[...] nem sempre é fácil explicar o que nos põe em movimento e que nos dá que pensar. Há temas que vêm ter conosco um desejo especial, que nos escolhem como seus interlocutores, amigos, confidentes: se nos piscam os olhos, nós aceitamos o convite”. Acho que aqui, a escolha pela insubordinação criativa, foi assim. E quanto mais eu estudava sobre a insubordinação criativa, mais eu refletia e dizia para mim mesma: “isso é muito Paulo Freire”. Defendo em minha pesquisa, que a reflexão é também, um sinônimo de caminho; e foi assim, que eu senti que se fazia necessário um texto que reunisse temas e pensamentos relacionando essas ligações. Assim, estimado leitor/a, eu me vejo como uma professora pesquisadora:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2019, p. 30).

Espero, leitor/a, que essa tese possa contribuir para a área da Educação Matemática, ensaiando aproximações e tecendo reflexões sobre a insubordinação criativa e a perspectiva de Paulo Freire, no sentido de contribuir para a insubordinação criativa em si, seja em termos de fundamentação e de consolidação. Na qual, a tessitura da tese está no alinhavar de todas as cartas apresentadas, pois elas se conectam mesmo abordando temas, aparentemente independentes, como por exemplo, conscientização, criatividade, autonomia, dialogicidade, trabalho colaborativo, desconstrução docente, identidade e experiência.

A escolha dos temas das cartas não se deu ao acaso, mas se justifica na intenção de criar relações entre a insubordinação criativa e o legado freiriano, permitindo uma reflexão aprofundada sobre as práticas educacionais transformadoras. A conscientização, como conceito central em Paulo Freire, destaca a importância de os sujeitos reconhecerem a si mesmos, sua realidade e suas possibilidades de transformação, o que converge diretamente com o papel crítico da insubordinação criativa em questionar e ressignificar a Educação Matemática e sua função social. A criatividade, por sua vez, é fundamental para superar a educação bancária criticada por Freire, abrindo caminhos para práticas inovadoras que rompem com modelos tradicionais e incentivam novas formas de pensar e ensinar Matemática.

Por sua vez, a autonomia, é outro princípio essencial freiriano, dialoga com a insubordinação criativa ao promover a formação de sujeitos críticos, capazes de agir, decidir e questionar. Nesse contexto, a dialogicidade ocupa um lugar central, pois é a base de um processo educativo libertador, pautado no diálogo como prática horizontal e transformadora. Essa prática dialógica, quando integrada à insubordinação criativa, permite a construção coletiva de significados e o reconhecimento da Matemática como um campo aberto à pluralidade de ideias e práticas.

Da mesma maneira, o trabalho colaborativo é outro tema que reforça a dimensão comunitária e coletiva presente tanto no pensamento freiriano quanto na insubordinação criativa, e destaca a relevância das redes de professores, pesquisadores e estudantes para construir práticas educativas inovadoras e comprometidas com a transformação social. Além disso, identidade e experiência aparecem como elementos fundamentais para um aprendizado significativo. Freire

valoriza as histórias de vida e trajetórias dos sujeitos, e a insubordinação criativa se alimenta dessa diversidade para enriquecer as práticas matemáticas, reconhecendo a pluralidade como fonte de inovação e resistência.

Por fim, a desconstrução docente e as gaiolas epistemológicas representam uma reflexão necessária sobre o papel do professor e os limites impostos por estruturas acadêmicas tradicionais. A insubordinação criativa, alinhada ao pensamento freiriano, incentiva a ruptura com padrões opressores e limitantes, possibilitando que educadores repensem suas práticas e construam novas formas de ensinar que desafiem as normatividades. Esses temas, interligados, ressaltam o potencial emancipatório da Educação Matemática, conectando a insubordinação criativa aos princípios freirianos de justiça social, diálogo e democratização do conhecimento.

E assim, faço uso da bricolagem para construir essas relações; em que cada etapa do trabalho de construção da tese, cada carta elaborada, é desenvolvida de forma análoga às etapas de costurar uma colcha, de modo que o trabalho aqui produzido academicamente é também, um exercício cotidiano, sob o olhar da costureira/pesquisadora (e, portanto, sob o olhar da Educação Matemática), que se permite questionar, não saber responder todas as questões e entender, que o resultado que será alcançado, nunca o caracterizando, seja qual for, como definitivo.

Em se tratando de bricolagem, faremos uso na perspectiva de Lévi-Strauss (1966), no sentido de realizar uma busca contínua por novos olhares sobre a pesquisa, visando sempre, incorporar novas análises e interpretações. Nesse sentido, Peres e Amaral-Schio (2019) escrevem sobre bricolagem, relacionando com ações de insubordinação criativa, para os autores, essa liberdade é possível na bricolagem porque não há uma subordinação do *bricoleur* aos métodos, aos referenciais e às discussões que utiliza. Para eles, ainda, o *bricoleur* realiza suas ações no intuito de construir uma colcha:

A heterogeneidade de perspectivas que o *bricoleur* utiliza para compreender o que investiga leva-o a uma visão crítica e questionadora sobre cada olhar realizado. E nessa constante crítica, parte para a busca de novos questionamentos e olhares que possam ampliar sua compreensão, mas certo que essas serão sempre incompletas e limitadas e, por isso, ele deve incorporar cada vez mais novas visões e formas de análise (Peres e Amaral-Schio, 2005, p. 43).

A intenção, é usarmos a metáfora da colcha de retalhos e, da bricolagem para construir essas relações no decorrer da pesquisa, essas possam me auxiliar a representar os movimentos de ir e vir, desenvolvidos pela pesquisadora, no decorrer de toda a trajetória de pesquisa. Saliento que o esforço de interpretação crítica para costurar a colcha de retalhos representada pela constante busca por criar interação entre a insubordinação criativa e o legado Freiriano, é um comprometimento exigido pela bricolagem. Logo, as interpretações, em nenhum momento da pesquisa, se esconderam sob o véu da neutralidade. E a escrita aqui tecida, é influenciada, a todo momento, pela trajetória pessoal e profissional de quem aqui se coloca como pesquisadora e educadora. Logo, as interpretações obtidas poderão, no presente ou no futuro, ser revisadas pelo próprio pesquisador ou por quem assim o deseje. Pois assim, o conhecimento produzido por meio da bricolagem não se escamoteia atrás de discursos de mérito científico e nem se rotula como universal. Mostrando que

A bricolagem permite apresentar os conhecimentos elaborados com parcialidade, inserindo-os na complexidade contemporânea. Ela não se acovarda, traz à tona os percursos que delineou para a construção dos conhecimentos, assim como seus discursos adjacentes. Após esmiuçarmos os pressupostos teóricos e os procedimentos adotados pela bricolagem, é possível afirmar que a preocupação com a democratização do processo de produção de conhecimentos é sua característica mais distintiva. Em uma pesquisa baseada na bricolagem, considerar os pontos de vista de todos os envolvidos é questão de honra, pois, ajuda a desconstruir as hierarquias de dominação e de subordinação entre grupos sociais, além de contribuir para a criação de alternativas coletivas ao desigual e excludente sistema social vigente (Neira; Lippi, 2012, p. 622).

Assim, estimado/a leitor/a, nesta angústia inicial, de tecer as primeiras páginas da tese, surge também a preocupação de querer produzir um texto que forme um todo (começo, meio e fim bem caracterizados) e que se comuniquem tornando a leitura aberta e dinâmica. Tarefa árdua, pois as ideias vêm e vão, e eu procurando enquadrá-las de forma organizada e apresentável, para cumprir as exigências acadêmicas. Mas talvez, essa ordem seja necessária neste momento para organizar meus desejos e intenções para que eu não me perca nesta trajetória. Todavia, sabemos que não há situação ideal de comunicação que deve ser seguida em uma pesquisa, pois cada pesquisa é única, e diante disso, cada proposta não deve tentar usar ou limitar-se a um padrão, e aqui preciso pontuar que a necessidade de uma forma não tradicional de apresentação da tese, se deu, de forma mais sólida, quando definimos nossa temática de pesquisa acerca da insubordinação criativa.

Essa escolha se deu pela pesquisa estar inserida na insubordinação criativa e, também para proporcionar ao leitor/a essa aproximação com a pesquisa em si, fazendo parte dos processos de mutação, conciliação e intensidade que a escrita epistolar nos permite, e de fato, pesquisando na temática de insubordinação criativa não nos sentiríamos parte disso, se nos moldamos a apresentar a tese dentro do que é comum na academia. Faz-se necessário, nesta possibilidade de pesquisa e escrita, que possamos ter um estilo de escrita diferente, próprio, livre e insubordinado.

Me senti provocada, leitor/a, diante do tema a pensar de forma não igual, e assim como o artista Susano Correia (2022) exhibe em sua obra que nomeou por *Homem pensando fora da caixa, dentro da caixa*, que trouxe pra ti, junto a essa carta, eu quis me arriscar em minha pesquisa, auto declarando-a como não igual e escolhendo uma estética diferente de apresentação e me possibilitando a pensar fora da caixa, mesmo com as limitações de apresentação de um texto acadêmico.

Rezende (2019) afirma que a estética de um texto acadêmico não reflete somente nossas influências teóricas; ela é, antes de tudo, um meio de expressão. Assim sendo, a escolha por como escrever um texto não está relacionada apenas ao molde que se é cobrado, ela é também baseada em uma biblioteca de referências na qual nos nutrimos. Assim, a estética da tese é também uma forma de transformação da existência em uma espécie de exercício permanente e define os critérios estéticos e éticos do bem viver.

Diante disso, motivados pelas pesquisas de Fernandes (2011), Lima (2009), Silva (2020), visualizo que a carta está carregada de elementos que denunciam uma situação do mundo e foi com essa motivação que nos debruçamos na possibilidade de apresentação da tese pela estética epistolar, em especial, ao imaginarmos o que podiam revelar quanto aos sentidos atribuídos a quem as escreve, seja no sentido de participação política, de resistência, seja quanto às subjetividades que expressam, quanto às utopias que alimentam, sejam pelas experiências em que se aprende cotidianamente, no incondicional inacabamento humano, como alerta Freire (1987) e seja também, pelo possibilidade de dialogicidade que esta apresentação pode viabilizar com o leitor/a.

Portanto, estimado/a leitor/a, defendo que pensar na estética de apresentação da tese não é mera perfumaria ou algo que não está no terreno do essencial; então a forma não importa. Como se conteúdo e forma não pudessem dialogar e compor em

conjunto. Essa separação não cabe em mim. Creio que forma é conteúdo e conteúdo é forma, assim o pesquisador deve buscar ser livre como artista na hora de escolher como tecer sua tese. Pois pesquisar é mostrar a nossa intenção.

Saliento que a escolha por apresentar a tese nessa estética, veio antes da escolha por trabalhar com a perspectiva Freirianas. Hoje pensar nisso parece um atravessamento. Confesso que por meses no doutorado fiquei buscando a estruturação da tese e delimitar o objetivo da pesquisa, mas foi um processo de galgar sem avançar, eu sabia que iria pesquisar no viés da insubordinação criativa na Educação Matemática e que queria apresentar minha pesquisa usando a estética epistolar, mas tinha consciência que algo me faltava. Foi então que em uma reunião de orientação, eu argumentando sobre a insubordinação criativa, eu disse que esse movimento era muito Paulo Freire e que era por essas veredas que eu queria trilhar minha pesquisa.

[...] Com as cartas somos convidados a ler-pensar o mundo, a orientar a escrita-leitura com rigorosidade metódica, condição essencial à superação do emprego de palavras sem contexto, dos diálogos inautênticos. Daí que as cartas ampliam as relações entre escritor(a)-leitor(a) por conotar valores de profundo respeito ao Ser mais, à criticidade necessária para o diálogo verdadeiro (Rosas; Melo; Burgos, 2021, p. 18).

Considero que as cartas são um modo de narrar e sendo assim, narrar-se, narrar o outro e narrar o mundo, seja para si próprio, para o outro e para o mundo, ou seja, uma possibilidade de abertura de dialogicidade dentro de um texto acadêmico.

Portanto, trabalhamos nesta possibilidade, de mostrar as intensidades do sujeito e na invenção de novas possibilidades de expressão e escrita, destas intensidades no mundo, pois acreditamos que a pesquisa deve possibilitar ao sujeito a produção de um estilo singular para a sua existência calcada nas ideias de estilo, autoria e criatividade, tão caras a qualquer tipo de construção e expressão, e que, deve trabalhar, também, na possibilidade de deixar a subjetividade aparecer, a partir da construção de caminhos possíveis. Fica, portanto, o alerta, de que não desejamos aqui, produzir métodos, fórmulas ou receitas, indicando ser o melhor caminho ou única possibilidade de apresentação de tese, mas sim, tatear o caminho de novas passagens e possibilidades, segundo a nossa vivência; que é singular e única, baseados nas necessidades que tangem nossa investigação: Insubordinação Criativa na Educação Matemática. Portanto, os anseios aqui exibidos, vêm no sentido de exibir uma tese na Educação Matemática, que preserve o singular de quem a escreve, que possa exibir as resistências, os medos e ousadias de quem a escreve. Que possa mostrar a narrativa de um Educador e Pesquisador que participa, que responde a um chamado democrático, porque luta na possibilidade de mais justiça social. (Grave; Boscaroli; Vertuan, 2024, p. 57).

Defendo que essa escolha de apresentação pode abrir caminho para uma apresentação que torne o diálogo com o leitor/a mais próximo, aberto e fluido; tornando o humano mais próximo da experiência do compartilhar, da expressão e expressividade, da imaginação e criatividade, uma vez que a experiência do diálogo nos permite sermos provocativos, chamar o outro para conversar, proporcionar incertezas, sermos rigorosos, mas também, nos permite exibir nossas fragilidades. Como afirmou Freire (2007), que enquanto falamos somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias falas, somos estimulados a pensar e a repensar o pensamento do outro.

No fundo, esse texto é um convite para ti, leitor/a, que é convidado/a a se envolver nessa interlocução e que, envolvido(a), faz sua leitura com o pensamento crítico dos comprometimentos. Penso que para quem aceita o convite, o texto passa a funcionar como um mediador para reflexão do Educador Matemático no que diz respeito aos temas que as cartas abordam.

Quando busco em minha memória de infância, leitor/a, qual era o mecanismo quando eu trocava cartas com pessoas queridas, algo que acontecia com frequência, visto que o acesso ao computador e internet só chegaram quando eu tinha 12 anos, me recordo que sempre, junto com a carta escrita eu enviava uma foto ou um recorte de jornal/revista. E ao definir essa estética de apresentação da tese, eu senti falta desse complemento na carta. E assim, escolhi um artista para me acompanhar nessa jornada, usando sua arte que consegue nos conectar com o indizível verbalmente. Susano Correia, me acompanhou em muitos momentos dessa trajetória acadêmica, momentos estes que, me faltaram palavras para descrever o que sentia, em determinadas etapas desse percurso, e volta e meia eu me deparei com sua obra, que vai muito além de imagens impactantes, seu olhar sensível e reflexivo, de fácil acesso (por disponibilizar em sua galeria digital). Como o próprio artista comenta:

Eu acho que um artista deve tocar corações. Tocar como um cego toca um objeto e descobre. Tocar como um músico toca seu instrumento. Tocar, tocar, tocar... Seja lá como for. Dê um sentido novo e interessante para isso e não deixe de tocar corações (Correia, 2021, p. 92).

Por isso, estimado leitor/a, essas três primeiras cartas e a carta final são tecidas para ti, especificamente. Já as 9 cartas que vêm na sequência, são destinadas a Paulo Freire, criando esse diálogo fictício, no sentido do objetivo da pesquisa, que é, conforme já foi anunciado no resumo, estabelecer relações e reflexões entre a

insubordinação criativa e as lições Freirianas, sob o ponto de vista dos conceitos da conscientização, criatividade, autonomia, dialogicidade, trabalho colaborativo, identidade, experiência, desconstrução docente, gaiolas epistemológicas, contribuindo com a Educação Matemática, no sentido de ensaiar aproximações e tecer reflexões sobre esse a insubordinação criativa e as lições de Paulo Freire, e de colaborar para a insubordinação criativa em si, seja em termos de fundamentação e consolidação dessa área. Porém, você, enquanto leitor/a que baixa o resto e se debruça nesse texto, também me ajuda a construir essas cartas para Paulo; pois eu as construo, também com a interlocução sua, estimado/a leitor/a.

E, como eu trouxe no título dessa carta, apresentando a pesquisa e questionando, de que lado nasce o Sol, pois é comum que nos localizarmos a partir do Sol. E que, através dele, aprendemos sobre os rumos a caminhar. Então, o Sol marca o início e o fim de um dia. Aqui, uso esse questionamento, para apresentar minha pesquisa, mas já olhando para além dessa etapa que acontece no momento presente, pois é tempo de decidir. Acredito que dessa forma, possamos pensar os processos com uma Educação Matemática adequada à incerteza dos tempos atuais. Logo, para então tecer essa pesquisa, a organização acontece da seguinte forma:

Primeira carta ao/à Leitor/a - Tessituras Iniciais: Trago nesta primeira carta, uma introdução para localizar o/à leitor/a do que esperar nas próximas cartas, destinadas a ele.

Segunda carta ao/à Leitor/a – Inquietações: Conhecendo quem escreve: Nesta carta, que é destinada ao/à Leitor/a, apresento um breve relato de minhas vivências, relacionando com as inquietudes que me suscitaram o desejo desta investigação.

Terceira carta ao/à Leitor/a – Apresentando a Pesquisa: De que lado nasce o Sol? Nesta terceira carta, ainda destinada ao/à Leitor/a, apresento a pesquisa em si.

Primeira Carta para Paulo: Nessa carta, nomeada por *A caminhada é longa e o chão é liso*, busco apresentar a insubordinação criativa a Paulo Freire e começo a tecer as primeiras costuras teóricas a que me proponho na pesquisa.

Segunda Carta para Paulo: Nessa carta, o objetivo é tratar da conscientização como um caminho, inclusive para a insubordinação criativa, que evidencia o processo de formação de uma consciência crítica.

Terceira Carta para Paulo: Nessa carta, busco tecer reflexões sobre a criatividade que é considerada na insubordinação criativa. Assim, trato aqui, sobre o ser criativo no cuidado ético com outro, relacionando com as lições Freirianas.

Quarta Carta para Paulo: Neste momento do texto, apresento uma carta que relaciona como ponto de partida a autonomia em Paulo Freire com a insubordinação criativa, onde busco refletir sobre a importância da autonomia como uma possibilidade para a prática docente.

Quinta Carta para Paulo: Aqui, nesta carta, exploro a importância da dialogicidade para a insubordinação criativa sob a luz das lições Freiriana.

Sexta Carta para Paulo: Nessa carta, trato sobre o trabalho colaborativo e sua importância na insubordinação criativa, relacionando com os escritos de Paulo Freire.

Sétima Carta para Paulo: Aqui, nessa oportunidade de escrita, abordo a importância da desconstrução docente e de como essa postura de estar sempre aberto a mudanças, se comportando como um eterno aprendiz; pode ser relacionado com *ser inacabado*, como Freire define e se faz importante para a insubordinação criativa.

Oitava Carta para Paulo: Nessa carta, teço reflexões sobre a questão da experiência e da(s) identidade(s) docente(s), olhando para a insubordinação criativa e a perspectiva de Paulo Freire.

Nona Carta para Paulo: Na nona carta, trato das Gaiolas Epistemológicas enunciadas por Ubiratan D'Ambrosio e a importância de contribuir para essas rupturas nas estruturas padronizadas e negociar outras formas de atuação, auxiliando os professores a serem defensores dos seus educandos de injustiças em prol de uma melhor aprendizagem, trazendo assim esse olhar para a insubordinação criativa, relacionando com as lições de Freire.

Quarta carta ao/à Leitor/a - Tessituras Não Finais: Nesta oportunidade, teço meu olhar, embasado pelas leituras realizadas e aproximações tecidas, diante do que foi experienciado na pesquisa. Procuro aqui, também, indicar os possíveis caminhos futuros da pesquisa.

Com essas possibilidades de caminho encerro esta carta.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave



PRIMEIRA CARTA PARA PAULO

A CAMINHADA É LONGA E O CHÃO É LISO: APRESENTANDO A INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Francisco Beltrão, tempo de apresentar.

Estimado Paulo,

Escrever esta carta é, para mim, uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo necessária. Sabe, depois de passar muito tempo na escola, a gente se acostuma a escrever de um determinado modo. Temos regras para escrever e seguir nesse processo de construção... Temos as palavras que devemos usar e as que não devemos usar... Escrever agora, uma carta, faz parte também do que eu gostaria de dizer livremente, pois de certa maneira, eu queria escapar das regras acadêmicas a partir das quais a gente vai se acostumando a ver o mundo, dessas gaiolas que a gente entra e nem se dá conta que ali passa a viver. Aqui, eu quero começar nosso diálogo como uma criança, que se esquece o que deve fazer e faz do jeito que sabe.

Essa carta é tecida para ti, estimado Paulo, no sentido de que escrever é um dever político e irrecusável a cumprir. E que a escrita não pode ser pensada separadamente da leitura, devendo, pelo contrário, constituir-se de leituras e releituras; assim como você mesmo defende em seu livro *Cartas a Cristina* e que foi também um alimento criativo, que me nutriu quando, de fato, firmei por apresentar a minha pesquisa na forma de cartas.

Bem, Paulo, é tempo de eu apresentar e por isso, gostaria de falar-lhe, que quem lhe escreve é uma Educadora do interior do Paraná, resido, especificamente no Sudoeste, em Francisco Beltrão. Também aluna do PPGECEM da Unioeste de Cascavel, onde desenvolvi uma pesquisa centrada na área da Educação Matemática cujo tema eu quero muito lhe contar em detalhes. Esse desejo de compartilhar contigo sobre a insubordinação criativa, que é meu tema de pesquisa, vem desde que eu a

conheci e pude notar, de sola, um alinhamento nenhum pouco sutil, com sua forma de pensar a Educação.

Me sinto atravessada por essa ideia de pesquisa, como pude, de maneira singular, ilustrar para ti esse sentimento na imagem que lhe encaminho, junto com essa carta, é uma das muitas obras de um artista que admiro, Susano Correia. Essa, ele intitula como *Homem atravessando uma linha de pensamento que o atravessou*. Acho que a arte tem esse poder e esse artista em especial, consegue fazer uma ressonância do nosso sentir. Por isso, Paulo, prometo, que vou sempre lhe enviar uma obra dele, junto a cada carta minha, como uma reflexão também, do meu sentir e pensar.

Primeiramente, preciso lhe dizer que sua forma de ler o mundo e acreditar na Educação para todos, é algo que me nutre diariamente, enquanto educadora da rede pública de ensino. Para mim, é uma oportunidade sem igual, poder te mostrar o que existe hoje, sobre a insubordinação criativa e qual as relações e diálogos possíveis que meus olhos alcançam quando se trata de relacionar com as suas lições e, de colocar esse conceito da insubordinação criativa em movimento.

Quando intitulei essa carta de *A caminhada é longa e o chão é liso*, não foi à toa; tenho muito o que lhe falar e já temo em me perder diante dessa minha empolgação. Vou tentar nesse primeiro contato contigo, lhe apresentar um panorama geral sobre a insubordinação criativa e aos poucos, carta após carta, vou aprofundando um pouco mais cada um dos temas de sustentação desse movimento que julgo necessários, certo?

Beatriz Silva D'Ambrosio, também conhecida como Bia, e Celi Espasandin Lopes, em 2014 lançaram uma coleção de livros sobre insubordinação criativa e, segundo Antonio Garnica, que escreve a apresentação de uma das obras temos que

Ainda que o conceito seja novo em sua elaboração, que a rubrica se mostre, até o momento, uma novidade, não será difícil encontrar entre nós, professores e pesquisadores, insubordinados criativos. Acreditando nisso as autoras inauguram, aqui, além dessa nomenclatura, uma coleção de textos que busca dar visibilidade e colocar às claras, sob quaisquer olhos, para escrutínio público, essas insubordinações criativas dispersas em nossa comunidade. O livro é, assim, marca registrada da evolução da área (Garnica, 2014, p. 21).

Nesta obra, as autoras trazem narrativas em que as protagonistas são mulheres e educadoras que vivem o desafio dessa profissão. E a escolha por trazer

apenas a presença feminina, se justifica pelo fato de que quando olhamos para quem são os educadores na Educação Básica, temos ali um universo quase que em totalidade, feminino. Em 2015, elas nos presenteiam com um texto que é um convite para reinventar o educador matemático. Nesta oportunidade elas tratam do surgimento da insubordinação criativa, e a partir dos ensinamentos delas, Paulo, que vou lhe contar um pouco de como esse movimento se manifestou.

Pois bem, em se tratando de insubordinação criativa e seu surgimento, os primeiros estudos a respeito aparecem em 1981 por Morris, a partir de uma pesquisa etnográfica realizada em escolas de Chicago, que buscou identificar ações de tomada de decisão de diretores que transgrediram diretrizes superiores. Esse estudo revelou que alguns gestores acabavam desobedecendo ordens em prol da melhoria e do bem-estar da comunidade educacional, de modo a preservar princípios éticos, morais e de justiça social. Posteriormente, Bia (D'Ambrosio) e Celi (Lopes) (2015), nos contam que Hutchinson (1990) fez um estudo com enfermeiros, em que apresentou a expressão subversão responsável, designando-a como uma forma de descumprir regras a favor do paciente, estipulando alguns momentos de ação; como por exemplo: avaliação da situação, previsão do melhor a ser feito, flexibilidade em relação às regras estabelecidas e finalização ética e social do procedimento.

Paulo, já em nosso país, o tema surge nos anos 1980 e 90, no campo da Educação Matemática, em que várias pesquisas ganharam notoriedade internacional, como Bia e Celi (2015) relatam, que ao voltar-se para compreender e colocar-se em posição de enfrentar a injustiça social causada por décadas de exclusão política, educacional e segregação cultural. Nesse ponto, é latente aos meus olhos, a relação que faço com o que tu objetivaste em suas obras.

É fato, que depois de anos de pesquisas, de discussões e ações, sem esgotamento sobre o assunto, na Educação Matemática, as temáticas relacionadas à justiça social com o olhar para o bem-estar do próximo transformam-se em um campo consolidado e fértil para estudos. Estudos estes, cuja minha pesquisa se insere e quero que tu me faças companhia nessa jornada.

E assim, Paulo, nos Estados Unidos, Gutiérrez (2009) e, no Brasil, D'Ambrosio e Lopes (2014), se dedicaram para estudar e consolidar um novo campo de investigação: a insubordinação criativa no contexto da Educação Matemática.

Paulo, permita-lhe apresentar, mesmo que de forma breve, a Bia e a Celi para ti. Bia era filha do saudoso Professor Ubiratan D'Ambrosio, que tu tiveste o prazer de conhecer e, teve a possibilidade de trocar ideias em uma entrevista que deram juntos, entrevista que inclusive, é famosa no campo da Educação Matemática. Beatriz Silva D'Ambrosio, que eu vou chamar carinhosamente aqui, de Bia, e que segundo Barbosa e Lopes (2020), este era um apelido que muito a agradava. Após o falecimento de Bia em 2015, Celi nos conta no vídeo do VII DIMA/IV SEPESQ, que se sentiu desmotivada para continuar pesquisando sobre a insubordinação criativa e que hoje, com educandos e orientandos se interessando pela temática, se sente mais fortalecida. E para eu te apresentar a Celi, eu poderia trazer sua formação, sua área de atuação, seus títulos, mas como ela mesma gosta que seja evidenciado (segundo sua fala no VII DIMA/IV SEPESQ), que é uma educadora com mais de uma década de experiência em sala de aula, com a Educação Básica e que essa vivência diz muito sobre ela e seus anseios.

Preciso te dizer também, Paulo, quem são os pesquisadores que mais recentemente se interessaram pela insubordinação criativa e se enveredaram nas suas pesquisas de doutorado nesse viés, quando olhamos para as produções na área da Educação Matemática: Luci Fátima Montezuma (2016), Gabriela Félix Brião (2017), Ana Paula Gonçalves Pita (2020), Patrícia Corrêa Santos (2020), Josâne Geralda Barbosa (2020), Silvana Leonora Lehmkuhl Teres (2021), Adriele Carolini Waideman (2023) e Talita Araujo Salgado Alvarez Faustino (2023). Gosto de lembrar esses nomes e assim, não me sinto só nesse meu processo de busca e construção, ainda mais porque, aqui, temos mulheres escrevendo sobre um conceito difundido por outras mulheres.

Em um de seus escritos, Gabriela Brião (2020), nos conta que Bia e Celi, ao discutirem as ações de insubordinação criativa, já estabeleciam conexões com sua perspectiva, inclusive usando termos e expressões freirianas:

Consideraram que ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso e ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas no âmbito profissional. É tomar a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e fazer de seu inacabamento um permanente movimento de busca. Nesse artigo elas fazem à comunidade de educadores matemáticos (professores e pesquisadores) um convite para debater as ideias de insubordinação criativa em suas produções. A partir daí, elas deram início à Coleção Insubordinação Criativa na Editora Mercado de Letras (Brião, 2020, p. 267).

Interessante, pois isso vai ao encontro de minha intenção de pesquisa, onde pretendo relacionar a insubordinação criativa com sua perspectiva e suas obras.

Veja, Paulo, se pensarmos nos cursos de licenciatura, mais especificamente de Matemática, podemos perceber o quanto os discentes (que são possíveis futuros professores) são preparados para cumprir ordens, obedecer e seguir ensinando da forma como foram ensinados. Pelo menos, no meu curso de Licenciatura foi assim, infelizmente! Somos ensinados a seguir à risca os conteúdos já determinados, avaliar sempre da maneira x, a recuperação deve ser sempre da maneira y...

[...] Professores recebem, em seus cursos de formação, conteúdo e metodologia decididos por autoridades distantes da sala de aula em que os professores irão atuar. Cada sala de aula é diferente de outra, os alunos têm motivação diferenciada, e os professores terão que ter muita criatividade para lidar com as situações novas, muitas vezes nem imaginadas e para as quais não foram preparados. Têm que ser muito criativos, mesmo que isso signifique insubordinação, no sentido de não seguir conteúdos e metodologias que lhe foram ensinados no curso de licenciatura. Devem ser insubordinados criativos (Garnica, 2014, p. 11).

Falando nisso, até aqui Paulo, algo lhe soa familiar quanto a isso, no que construíste em tuas obras?

Diante do que estudei até então, considerando as investigações sobre a insubordinação criativa na Educação Matemática, em especial as sustentadas pelas pesquisadoras de que te falei, que nos convidam à reinvenção do Educador Matemático, Bia e Celi, elas consideram o conceito de subversão responsável como sinônimo do de insubordinação criativa.

Paulo, concordo com Pita, Lima e Roncato (2022), que afirmam que reconhecemos que não é fácil nos desvencilharmos de amarras, de normas que nos são impostas. Não é fácil quebrá-las, principalmente quando essas nos forçam a realizar ações com as quais não concordamos. Mas, a convivência cotidiana no ambiente escolar nos faz naturalizar algumas situações, condições e imposições.

Em entrevista concedida para Pita, Lima e Roncato (2022), Celi enfatiza que nunca utilizamos o termo insubordinação no senso comum. É uma palavra composta: insubordinação criativa, que tem como princípio criar novas ações que visam o bem-estar do outro, o melhor atendimento ao outro, não basta se contrapor, isso não podemos perder de vista. Simplesmente se opor não é suficiente; isso nunca deve ser esquecido. Portanto, a questão da ética nas atividades profissionais, tanto como

educador quanto como pesquisador, deve ser tratada com extrema seriedade. É fundamental compreender que essas ações surgem de um processo reflexivo embasado em argumentos, e não são meramente arbitrárias. É crucial reservar um tempo para refletir sobre o motivo de agir de determinada maneira em nossa prática profissional, pois isso demonstra uma compreensão clara dos princípios que defendemos.

Nesta linha de pensamento, podemos Paulo, exemplificar na prática docente, como se dá a insubordinação criativa relacionada à avaliação, é aquela em que um professor está condicionado às regras institucionais, ou a um currículo prescrito, como é hoje no estado do Paraná, onde as aulas já vêm prontas e o professor simplesmente deve repassá-las. Neste cenário, Zanette (2023), relata o uso de uma gamificação estrutural desenvolvida com uma turma de 9º ano da rede pública de Educação do Estado do Paraná durante processos de ensino e aprendizagem de Matemática. Porém, ao usar a gamificação para avaliar a turma, encontra resistência da coordenação pedagógica por ser uma forma diferente de avaliar os estudantes. Nesse sentido, foi necessário o professor se insubordinar criativamente para manter sua forma de avaliar os estudantes. Logo, os avaliou de forma autêntica, em vez de confiar apenas em testes padronizados, o que permite uma avaliação mais holística do aprendizado dos alunos e valoriza uma variedade de habilidades (Grave, *et al.*, 2024).

Então, Paulo, é no viés de uma atitude criativa independente, de rompimento com o estabelecido, porém responsabilmente, “...em prol da melhoria e do bem-estar da comunidade educacional de modo a preservar princípios éticos, morais e de justiça social” (Lopes; D’Ambrosio, 2015, p. 2), que surge a insubordinação criativa. Onde o professor, exercendo a sua autonomia, se insubordina às regras de maneira criativa, ou seja, interpreta, discorda, reflete, reorganiza a situação e atua subversiva e responsabilmente de maneira ética e habilidosa, em favor de uma melhor aprendizagem de seus estudantes (Lopes; D’Ambrosio, 2015).

Lidar com a burocracia faz parte do processo, uma vez que a escola possui um sistema de organização que exige atender a essas demandas, porém não podemos deixar que a educação democrática e equitativa se curve ao cumprimento dessas burocracias, que descola a teoria da práxis, desvelando um currículo oculto que interfere diretamente na formação das educandas e educandos, pois é na dialogicidade que aprendo a ser educadora(or), a me formar como gestora(or). O processo, quando olha apenas para a burocracia, corre sérios riscos de se transformar em um processo de educação bancária, pois procura-se “adaptar” ao que o sistema exige e não permite que haja

tempo para a reflexão e a formação crítica, tornando quase que inexistente outros aspectos que faz com que a escola seja um espaço de transformação social, produzindo assim, uma formação como sistematização da opressão. (Mascarenhas; Maldonado, 2022, p. 12).

Conforme Grave et al. (2024), a insubordinação criativa na prática pedagógica manifesta-se de maneiras diversas, sempre com o objetivo de questionar normas estabelecidas e promover uma educação inovadora e efetiva, considerando o cuidado com o outro. Glăveanu e Bechetto (2017) destacam que a criatividade está intimamente ligada à capacidade de tomar a perspectiva de outra pessoa, o que exige distanciamento do ponto de vista próprio para compreender o mundo sob outro olhar. Esse processo, embora envolva imaginação, baseia-se em experiências sociais e físicas compartilhadas, como mudanças de papéis vivenciadas tanto na infância quanto na vida adulta.

No contexto da Educação Matemática, viver e praticar essa perspectiva pode levar professores a considerar o ponto de vista de seus alunos, como no caso de um estudante com dificuldade em avaliações tradicionais. Um professor que dialoga com o aluno e reconhece sua forma particular de expressão pode adotar estratégias avaliativas alternativas, como uma avaliação oral, rompendo com práticas institucionalizadas em favor do bem-estar e do aprendizado significativo do estudante.

Outro exemplo envolve a resistência às normas curriculares rígidas, como no caso relatado por Zanette (2023), em que a gamificação foi usada para avaliar alunos de forma mais autêntica e abrangente, mesmo diante de objeções da coordenação pedagógica. Esses exemplos ilustram como a criatividade na insubordinação criativa pode levar professores a personalizar currículos, criar ambientes flexíveis e incorporar tecnologias, adaptando-se às necessidades e interesses dos alunos para uma educação mais inclusiva e engajada.

Bem, para resumir, pois acho inclusive que estou me delongando por demais, o que nesta oportunidade de escrita eu quero falar, é que no âmbito educacional, ações de insubordinação criativa se destacam como parte de uma educação menor e, quando digo menor é no sentido de gueto; de luta, de resistência a ideias limitantes que reivindicam seu espaço pelo tempo com o qual sempre foram realizadas. Assim, se colocar como um educador insubordinado criativo é se colocar pequeno, humilde, desamarrar os egos, e isso, estimado Paulo, me faz lembrar da sua perspectiva da alteridade. Em que a sua perspectiva da alteridade está fundamentada na valorização

do outro como sujeito de conhecimento é parte essencial de uma relação dialógica. Alteridade, nesse contexto, refere-se à capacidade de reconhecer, respeitar e dialogar com a diferença, percebendo o outro como um ser humano com dignidade, história, cultura e experiência próprias.

Para ti, Paulo, compreendo que a educação é um ato de comunhão entre sujeitos, nunca de imposição. No qual o diálogo é a essência desse processo, pois permite que educadores e educandos compartilhem saberes e construam conhecimento conjuntamente. Reconhecer o outro como sujeito implica romper com práticas pedagógicas autoritárias, em que o educador se coloca como único detentor do saber. E tu, sempre defendeu que o outro nunca deve ser tratado como um objeto de manipulação, mas como um participante ativo do processo educativo, com voz, experiências e saberes que enriquecem o diálogo.

Assim, Paulo, a alteridade também exige respeito às diferenças culturais, linguísticas e sociais. Em que os saberes populares e a história de vida de cada indivíduo são componentes valiosos do processo educativo. Além disso, a alteridade está intrinsecamente ligada à luta pela libertação dos oprimidos, pois, ao reconhecer a humanidade do outro, cria-se a base para transformar as estruturas sociais opressoras. Nesse sentido, a educação é entendida como uma prática da liberdade, um processo no qual o ser humano se torna mais consciente de si e de sua relação com o mundo e com os outros. Essa consciência crítica possibilita a construção de relações de solidariedade e respeito mútuo (Freire, 2021).

Pois tu sempre colocas, a alteridade em ação por meio de práticas como a escuta ativa, em que o educador acolhe a visão de mundo do educando; a construção coletiva do conhecimento, que valoriza as contribuições de todos os envolvidos; e a promoção de solidariedade e empatia, compreendendo o outro em sua totalidade e respeitando sua subjetividade e contexto. Assim, a perspectiva da alteridade, como eu a vejo, é um chamado para a construção de uma sociedade mais humana, nos quais o respeito às diferenças e o diálogo sejam a base de relações mais justas e igualitárias. E tu, Paulo, nos convida a enxergar o outro não como um estranho ou adversário, mas como um parceiro na luta pela emancipação e humanização.

Diante disso, percebo que a insubordinação criativa inaugura um outro processo, tanto em forma quanto em consequências e que ela se sustenta em vários

eixos: Criatividade, Autonomia, Cooperação, Ética, Solidariedade e Justiça Social; mas sempre como sendo uma ação em constante movimento.

Uma pessoa que age de maneira insubordinada criativa é uma constante corrente de criatividade, sempre em alerta, navegando nas águas turbulentas da mudança. Nunca está estagnada, nunca é previsível. É um ser que se recusa a aceitar o estado atual das coisas, sempre em busca de inovação, atento aos detalhes do cotidiano e desafiando as normas estabelecidas com uma conduta subversiva. Para Garnica (2014), num mundo onde as restrições - normas, exigências, legislações, poderes e instituições - tendem a obscurecer a visão e contaminar cada aspecto da vida cotidiana, o indivíduo criativamente insubordinado deve manter-se em constante vigilância. Mesmo o caráter subversivo de suas ações de insubordinação deve ser examinado com cautela. O autor argumenta que a insubordinação surge como uma resistência contra a naturalização do cotidiano, que muitas vezes é aceito sem questionamento, transformando o "deveria ser" em "é assim que deve ser". Segundo Garnica, a insubordinação não apenas implica em subverter o estado atual, mas também em apostar no novo, no diferente, e em manter uma insatisfação tanto com o que é quanto com o que poderia ser.

Deste modo, a Insubordinação Criativa implica na realização de ações frente a uma situação que impediria, a princípio, que algo fosse feito de modo a gerar um resultado satisfatório. Criatividade remete, então, à busca por equidade, justiça social, solidariedade, respeito humano, mas com responsabilidade. A Insubordinação Criativa é, pois, um ato profissional pautado na ética para a efetivação de um bem comum, o bem do outro. No contexto educacional, atos de Insubordinação Criativa podem ser identificados em prol da aprendizagem de alunos, do incentivo à participação de todos, à garantia de acesso a oportunidades, da não perpetuação de ações que implicam na exclusão de alguns na escola (Pita; Lima; Roncado, 2022, p. 23).

E esses pilares de sustentação da insubordinação criativa, que eu quero explorar também com maior profundidade e cuidado, nas próximas cartas, além de outros alicerces que julgo necessários discutir, quando tratamos de insubordinação criativa; que eu lhe escreverei mais minuciosamente, um a um, buscando tecer relações com seus escritos e estudos. É nessa linha de pensamento, que acredito que nossa conversa possa ser de grande valia para os Educadores da área da Educação Matemática. Vejo ainda, essas cartas, como a construção de uma colcha de retalhos, em que uma a uma, cada uma com sua importância e especificidade, vai sendo tecida

com cuidado e sendo de grande valia para o produto em construção, no caso aqui, uma pesquisa em Educação Matemática.

Espero que minha apresentação inicial sobre a insubordinação criativa possa ter te localizado em tempo, espaço e pessoa. E espero também, que minha carta possa ter lhe provocado minimamente, para que possamos continuar essas reflexões, para tecer as relações possíveis entre a insubordinação criativa e as ideias que tu defendes. Assim, estimado Paulo, que possamos seguir esperançosos no poder da Educação e no forte desejo de lutar constantemente para que, a cada dia, seja dado um passo a mais na transformação da nossa sociedade em um mundo mais justo, em que prevaleça o respeito, a paz e a dignidade.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave

P.S.: Paulo, não escrevi esta carta sozinha. Muitas vezes falam em minha cabeça, muitos autores – estimados por mim – assinam junto comigo. As referências seguem logo aqui abaixo. Caso você queira consultá-las, fique à vontade.

BARBOSA, J. G. O conceito de insubordinação criativa na educação matemática brasileira. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-87, jan./abr. 2017.

BARBOSA, J. G.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa como parte do legado científico de Beatriz Silva D'Ambrosio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 05, n. 13, p. 261-276, jan./abr. 2020.

BRIÃO, G. F. Entrevista: conversa com a educadora matemática Beatriz D'Ambrosio: uma construtivista radical. **e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 7, p. 2-13, jun. 2015.

BRIÃO, G. F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — UNESP, Rio Claro, 2017.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Trajetórias ousadas nas investigações da educação matemática brasileira. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FAUSTINO, Talita Araujo Salgado Alvarez. Os atos de insubordinação criativa docente e o senso de pertencimento de alunos público-alvo da educação especial nas aulas de matemática, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARNICA, A. V. M. "Prefácio". Trajetórias ousadas nas investigações da educação matemática brasileira. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GRAVE, F. M. et al. Desvelando aspectos da criatividade presentes no movimento da insubordinação criativa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUM MUNDO PÓS-PANDÊMICO, 2024, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/6SIPEMAT/791640-DESVELANDO-ASPECTOS-DA-CRIATIVIDADE-PRESENTES-NO-MOVIMENTO-DA-INSUBORDINACAO-CRIATIVA>. Acesso em: 23 jul. 2024.

GUTIÉRREZ, R. Mathematics teachers using creative insubordination to advocate for student understanding and robust mathematical identities. In: MARTINEZ, M.; SUPERFINE, A. (Eds.). **Proceedings of the 35th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Chicago, IL: University of Illinois at Chicago, 2013.

HUTCHINSON, S. Responsible subversion: A study of rule-bending among nurses. **Scholarly Inquiry for Nursing Practice: An International Journal**, 1990.

LOPES, C. Palestra proferida no VII DIMA/ IV SEPESQ (Brasil), nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VII-DIMA-IV-SEPESQ-A-Subordinação-Criativa-e-o-Educador-Matemático>. Acesso em: 9 jun. 2022.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, 2015.

MASCARENHAS, L. A.; MALDONADO, D. T.; DE OLIVEIRA, C. T. C. Formar-se docente crítica-libertadora: um processo permanente de desconstrução e reconstrução. **Dialogia**, n. 42, p. e23078-e23078, 2022.

MONTEZUMA, L. F. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais - constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MORRIS, V. C.; CROWSON, R. L.; HURWITZ, E. Jr.; PORTER-GEHRIE, C. **The urban principal**: Discretionary decision-making in a large educational organization. Chicago: University of Illinois Press, 1981.

PITA, A. P. G. Um caminho, um olhar, um novo fazer: narrativas de professores após formação continuada sobre educação estatística crítica. [S. l.: s. n.], 2020.

SANTOS, P. C. Ações de insubordinação criativa na docência de uma educadora matemática. 2020. 206 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

TERES, S. L. L. (Com)partilhando conhecimentos para e no ensinar aprender matemática na perspectiva da insubordinação criativa em um contexto colaborativo. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/231162/PECT0488-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan. 2025.

WAIDEMAN, A. C. Vislumbres de insubordinação criativa manifestados por professores de matemática em formação inicial na disciplina de modelagem matemática, 2023.



SEGUNDA CARTA PARA PAULO

A CONSCIENTIZAÇÃO COMO CAMINHO

Francisco Beltrão, tempo de conscientização.

Estimado Paulo,

Soube do teu costume de escrever cartas à mão, e confesso que, quando escolhi essa estética para apresentar minha pesquisa, não me atentei a esse gosto comum que possuímos. Que grata surpresa! Infelizmente aqui, não posso escrever a carta à mão, mas prometo procurar manter a fluidez da nossa conversa.

Em suas obras, em especial, aquelas que aparecem as cartas, em *Cartas à Guiné Bissau* (1977), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993) e *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (1994), é possível encontrar um estilo de escrita que mescla discurso acadêmico-pedagógico, fragmentos de memória e elementos advindos de uma tradição oral. Em suas cartas, embora mudem de tema, seguem com a mesma essência, onde brotam “a riqueza e o amadurecimento de sua linguagem de educador político” (Freire, 1996, p. 59).

Paulo, nesse momento, me encontro reflexiva ao reler sua obra *Conscientização*, e me debruçar sobre meu tema de pesquisa. E por isso, escolhi essa obra de Susano Correio para te encaminhar, onde o homem na sua mais pura ingenuidade, tenta enxertar consciência em si, como um processo de fora para dentro; obra que o artista nomeia por *Homem tentando enxertar uma consciência em si*.

Penso que, inicialmente, é fácil fazer confusão entre conscientização e o tomar consciência. Para ti, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, seria como um ir além da fase espontânea do real para então chegar a uma fase crítica, na qual a realidade se torna algo conhecido. Já a tomada de consciência, que inclusive foi uma expressão usada com frequência por Piaget (1977) em sua obra *A Tomada de Consciência*, seria uma etapa da conscientização, mas não

é a conscientização em si, pois se a conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, seria o desenvolvimento crítico da tomada de consciência?

De fato, há uma grande diferença aí, pois a conscientização implica em ação, e a tomada de consciência, não necessariamente. Talvez ela não implique no agir do sujeito, no sentido de mudar algo, mas há uma ação dele e/ou nele ocorrendo, pois está havendo mudança no estado de consciência.

Assim sendo, quando falamos de insubordinação criativa, faz sentido pensarmos na conscientização como um caminho, pois quando o educador se insubordina às regras de maneira criativa, ou seja, interpreta, discorda, reflete, reorganiza a situação e atua subversiva e responsabilmente de maneira ética e habilidosa, em favor de uma melhor aprendizagem de seus educandos, estamos tratando de um ato ou uma ação, ou seja, de uma conscientização por parte do educador que determina a maneira pela qual o ser humano pode se relacionar com o mundo.

[...] não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Noutros, termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (Freire, 1980, p. 15).

Assim, a conscientização é, para ti, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais acontece, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual, ela não pode existir fora das “práxis” (Freire, 1980).

Nesse sentido, Bicudo e Rosa (2010, p. 24) nos chamam atenção para que o

Ato, o que atualiza a potência, abrangendo movimento para fazer avançar o acontecer. Inclui certa operação. O ato é entendido pela mudança. Esse movimento é importante na filosofia aristotélica porque significa levar a cabo o que existe potencialmente, enquanto potencialmente existente. Com esse movimento, o ser passa da potência de ser ao ato de sê-lo. É um processo de atualização. Assim, a mudança de um objeto é a passagem de um estado de potência ou potencialidade a um estado de ato ou atualidade.

Paulo, como você argumenta em sua obra, a consciência é socialmente determinada pelas estruturas que nos rodeiam, estruturas essas que podem ser transformadas. Transformar a consciência e essas estruturas sociais, políticas e econômicas, são processos interdependentes e que supõem a intervenção de agentes transformadores.

Concordo com seu raciocínio, Paulo, na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando tu nos escreves que a consciência crítica anuncia a realidade e conduz os seres humanos à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. Em que o fundamento ontológico, partindo do pressuposto da incompletude humana, visa, como vocação, um gradual “avanço” sempre em direção ao humano enquanto ser responsável e consciente – inclusive, responsável e consciente por sua incompletude e condicionamento. Contudo, o sujeito, mesmo consciente, responsável, inserido, não deixa de ser condicionado. Vejo essa conexão com a insubordinação criativa, que a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se por meio da reflexão sobre sua existência. Assim, a conscientização como caminho, consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando assim, no revelar da realidade opressora, buscando realizar uma ação sobre, para modificá-la.

Em se tratando de insubordinação criativa, acredito que estaremos sempre explorando as situações limite, de modo a alcançarmos o inédito viável. Assim, como tu mesmo já nos anunciaste Paulo, compreendo que as situações-limite se referem aos obstáculos e desafios impostos pelas estruturas opressoras da sociedade, que dificultam a libertação dos indivíduos e dos grupos marginalizados. Essas situações podem parecer barreiras intransponíveis, reforçando a ideia de que a realidade é imutável. No entanto, ao desenvolver uma consciência crítica, os indivíduos podem perceber que essas barreiras não são definitivas e que podem ser superadas.

Já o inédito viável representa as possibilidades de transformação que emergem quando se compreende criticamente a realidade. Ou seja, ao reconhecer as situações-limite, as pessoas também podem enxergar alternativas e caminhos possíveis para superá-las. O inédito viável não é algo utópico ou inalcançável, mas uma mudança concreta e realizável, que pode ser construída coletivamente a partir da ação e do diálogo. Então, para alcançar o inédito viável, é necessário que os sujeitos se engajem

em práticas libertadoras, reflitam sobre sua realidade e atuem de maneira transformadora.

Assim, como você mesmo, meu caro, chama atenção e nos ensina que a história não está dada de maneira fatalista, mas sim em constante construção, e que a educação desempenha um papel essencial nesse processo de mudança e emancipação, dizendo que quando a percebemos como a fronteira entre ser e não ser, “começamos a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o possível não experimentado contido nesta percepção” (Freire, 1980, p. 30). Logo, cada relação dos seres humanos com a realidade, com o contexto que estão inseridos, apresenta-se como um desafio ao qual precisa ser respondido de maneira original, pois não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas quantos são os desafios.

Nesse sentido, penso que ser um Educador Matemático insubordinado criativo, é estar aberto ao novo e ser sensível aos sujeitos sociais com os quais compartilhamos as vivências de ser um Educador, estando sempre atento ao objetivo maior que tange a nossa função. Ao novo contexto, ao novo estudante e suas especificidades na forma de aprender a Matemática e ainda, compreendendo que cada dia é único. Por mais que possamos ensinar o mesmo conteúdo em três salas de aula distintas, isso nunca se dará da mesma forma.

Assim, Paulo, acredito que estar aberto a esse processo de reflexão e conscientização é entender que a desconstrução faz parte do dia a dia do Educador Matemático. Que devemos estar abertos, sempre, a novas formas de ensinar, de avaliar e compreender a Matemática que ensinamos; talvez seria nos enxergarmos como seres inacabados, como tu mesmo anunciaste, aceitando nossa condição de aprendiz constante, nesse tecer a Educação Matemática que acreditamos e sonhamos.

Dettoni (2021), afirma que a educação nasce na e da consciência, se desenvolve na liberdade e frutifica na responsabilidade. Logo, toda educação nasce na consciência. Fora da consciência não há educação. São educáveis só seres conscientes e na medida da consciência. Portanto, Paulo, a consciência é realidade absolutamente pessoal. Pessoal não é sinônimo de individual. Um cachorro, um gato, um rato são indivíduos; não são pessoas. Pessoa é um ser consciente, livre e responsável. A educação é exclusiva nesse tipo de ser.

Logo, Paulo, intitulei essa carta como *A Conscientização como caminho*, no sentido de que refletir e tornar-se conscientes de seu modo de fazer a Educação, é também, re-compreender-se como um ser histórico e isso implica em compreender a conscientização como um processo diário. Talvez para mim, essa seja também a politicidade do ser docente entender que não há nada acabado. E assim, não se trata de encontrar um pacote novo de ensino, devemos reinventar-se de maneira consciente, reinventando primeiramente a nós mesmos, com nossas experiências, nossa identidade e então, nossa forma de fazer a Educação Matemática.

E ainda tratando da insubordinação Criativa, sabe Paulo, diante dessa reflexão que me coloco a fazer, na escrita dessa carta para ti, percebo então, a conscientização como um processo que pode anteceder a ação de insubordinação criativa, em que ela é a conscientização no contexto da práxis, neste caso, os professores tendo consciência crítica de uma determinada situação que lhe gere incômodo, em um determinado contexto específico; sentem-se ávidos e responsáveis por essa mudança e assim, encabeçam situações e ações para transformar essa realidade específica. Pois na sua visão, Paulo, a conscientização está intrinsecamente ligada à práxis.

Compreendo Paulo, que a partir do teu legado, podemos compreender a práxis como a união entre ação e reflexão crítica no processo de transformação da realidade. Diferente de uma simples prática mecânica ou de uma teoria abstrata e desconectada da vida real, a práxis freiriana exige que os indivíduos reflitam sobre suas condições de existência e atuem coletivamente para mudar o mundo de maneira consciente e intencional.

Em que, na sua visão, a práxis é essencial para a libertação dos oprimidos, pois somente por meio da combinação entre pensar criticamente e agir de forma transformadora é possível romper com as estruturas de opressão. Esse conceito está diretamente ligado à educação libertadora, que deve estimular o diálogo e a conscientização dos sujeitos, permitindo que eles compreendam sua realidade e atuem para transformá-la. Dessa forma, a práxis não é apenas um conceito filosófico, mas um princípio fundamental para qualquer movimento de mudança social, que representa o compromisso de não apenas interpretar o mundo, mas de agir sobre ele para torná-lo mais justo e humano.

Tu defines a conscientização como o processo pelo qual os indivíduos se tornam cientes de sua realidade social, política e econômica, e se reconhecem como

agentes capazes de transformá-la. Esse processo não é apenas intelectual, mas envolve ação refletida e reflexão sobre a ação — ou seja, práxis. Logo, a práxis é fundamental porque a conscientização sem ação não leva à transformação social. Portanto, a educação deve promover uma conscientização crítica, em que os indivíduos não apenas compreendem as opressões que enfrentam, mas também tomam medidas para enfrentá-las e transformá-las. Portanto, para Freire, a conscientização verdadeira só pode ocorrer através da práxis, que é a combinação de ação e reflexão contínuas. Em resumo, a conscientização sem práxis não é suficiente para alcançar a emancipação e a transformação social. A práxis é o meio pelo qual a conscientização se torna uma força ativa para a mudança. Da mesma forma que ocorre a insubordinação criativa. Nessa linha pensamento, Bia e Celi já nos escreveram sobre, dizendo que:

A reflexão que o docente e pesquisador desenvolve em torno de sua atividade profissional (antes, durante e depois da ação) permite-lhe não apenas identificar as teorias que utiliza e as que está constantemente a elaborar, mas também tomar consciência de si próprio como profissional e como pessoa, nomeadamente em relação a suas capacidades, ao saber-fazer, aos valores e aos conhecimentos (Lopes; D'Ambrosio, 2015, p. 2).

Assim Paulo, quando nos perguntamos qual a importância da conscientização (no viés do que pregava) para o Movimento da Insubordinação Criativa, temos que a conscientização é um processo fundamental no qual os indivíduos se tornam conscientes de sua realidade social, política e econômica; logo este pode ser considerado um dos pilares da insubordinação criativa. Visto que, a conscientização possibilita que as pessoas desenvolvam um pensamento crítico sobre o mundo ao seu redor. Isso é crucial para a insubordinação criativa, pois indivíduos que questionam normas e práticas estabelecidas estão mais aptos a encontrar novas soluções e a propor mudanças inovadoras.

Outro fator relevante, é que ao tomar consciência de sua situação e das forças que moldam suas vidas, os indivíduos se sentem mais emancipados para agir de forma autônoma. Essa consciência é a base da insubordinação criativa, em que se busca transformar a realidade por meio de ações conscientes e deliberadas. E assim como tu acreditava, Paulo, a educação deve ser um meio de transformação social, logo a insubordinação criativa se alinha com essa visão ao buscar não apenas adaptar-se ao mundo, mas transformá-lo e indivíduos conscientizados estão mais propensos a desafiar a condição atual e a promover mudanças sociais significativas.

Da mesma forma, a conscientização também envolve a capacidade de dialogar e ouvir perspectivas diversas. A insubordinação criativa frequentemente requer colaboração e diálogo para explorar ideias inovadoras e implementá-las de maneira eficaz. A conscientização como um meio de superar a opressão. Da mesma forma, a insubordinação criativa pode ser vista como uma estratégia para resistir e superar estruturas opressivas, permitindo que os indivíduos e comunidades se apropriem de seu poder e liberdade.

Portanto, estimado Paulo, a conscientização freiriana é um componente essencial na insubordinação criativa, pois fornece as ferramentas intelectuais e emocionais necessárias para desafiar o estabelecido e buscar formas novas e justas de viver e educar. Essa relação promove um ambiente onde a criatividade e a subversão construtiva podem florescer, possibilitando transformações tanto pessoais quanto sociais.

Nesse contexto, muito pensei no quanto a Educação e a Educação Matemática em si, são complexas. Penso ser necessário, tratar sobre isso na perspectiva da insubordinação criativa que me propus fazer. Por ora, meu caro, encerro essa carta com a cabeça borbulhando de ideias para os próximos escritos. Mas sigo ensimesmada e acreditando que esse fragmento de construção da nossa *colcha de retalhos*, possa num futuro próximo aos Educadores Matemáticos, como um conforto e um convite à reflexão sobre conscientização.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave

P.S.: Paulo, abaixo, coloco, ao modo acadêmico, as referências que me serviram de apoio para os pensamentos materializados nesta carta.

BICUDO, M. A. V.; ROSA, M. **Realidade e cibernundo: horizontes filosóficos e educacionais antevistos**. Canoas: Editora da ULBRA, 2010.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090.

Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

DETTONI, J. Educação: desafio e solução. In: DE SOUSA, C. M.; DA COSTA, A. R. F. **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar**. 2021.

FREIRE, A. M. A. Processo de escrita de Paulo Freire. A voz da esposa. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996, p. 58-64.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, 2015.



TERCEIRA CARTA PARA PAULO

CRIATIVIDADE NO ENCONTRO ÉTICO COM O OUTRO

Francisco Beltrão, tempo de criar e cuidar.

Estimado Paulo,

Estou sentada próximo ao meu computador em uma tarde chuvosa, preparando-me para começar a escrita desta carta. Há tantas coisas a lhe contar sobre esse tempo em que vivemos, sobre as escolas, sobre a educação, mas as ideias não me vêm à mente, por mais que tente. Deve ser o cansaço que me acompanha. Mas é bom lhe escrever novamente.

Depois da última carta, coloquei-me a refletir sobre a criatividade. E para ilustrar, trouxe nessa carta a obra de Susano Correia que o autor nomeia por *Homem preso ao que há de si, no outro*. E certamente, como consequência do pensar, surge o questionar. E a primeira pergunta que me atravessa, foi:

- Que criatividade é essa, da insubordinação criativa?

Deixe-me falar de algo que têm me incomodado, Paulo. Por várias vezes, no Programa de Pós-graduação, nos grupos de Estudos e Pesquisa, nas conversas trocados com colegas e Professores, tratamos sobre criatividade. Mas para mim, aquelas abordagens e posições conceituais sobre o tema, nem sempre cabiam na criatividade presente na insubordinação criativa.

Meu objetivo aqui, nesta carta, é levantar reflexões sobre que criatividade é essa considerada na insubordinação criativa. Bia e Celi (2015), recorrem a Pope (2005) para dizer que a criatividade é a capacidade de construir e elaborar o novo de forma valiosa para os outros, bem como para si mesmo. Elas ainda complementam, afirmando que “ela é um atributo humano, pois as pessoas resolvem problemas e problematizam o tempo todo, sempre com determinado grau de criatividade, em diversos aspectos da vida diária”. Paulo, penso de cara, que quando voltamos nosso

olhar para a criatividade considerada na insubordinação criativa, ela se dá no sentido de ser criativo para o outro, não olhando apenas para si.

Neves-Pereira (2018), nos chama atenção de forma crítica, dizendo que muitas vezes essa dificuldade de conceituação, surge da falta de abertura para o diálogo, entre os conceitos e teorias. Que lástima, não? Penso que o diálogo é uma substância essencial para criatividade, sem ele nos limitamos e raramente nos transformamos. Gosto muito de um fragmento seu, que tu abordaste sobre isso:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1987, p. 42).

Vou tecer um desabafo aqui, abrindo um parêntese, no objetivo dessa carta. Infelizmente, Paulo, na minha área da pesquisa, sinto que a falta de diálogo não permite que avancemos em nossas reflexões e pesquisas, o quanto poderíamos. Muitas vezes, ouvimos o outro para responder e não para compreender. E por vezes, também, o conflito de ideias não é visto como algo saudável e construtivo e sim, como confronto. Por vezes, penso o quanto a humildade, ou a falta dela, nos amarra em nossa caminhada. Concordo com você, quando tu afirmas que:

Por esta razão, a humildade é característica primordial nesta prática, pois: A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito para caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão, buscam saber mais (Freire, 1987, p. 46).

Voltando ao que me propus nesta oportunidade de escrita, confesso que quando teço minhas considerações para ti, quero abrir mil parênteses em nossa conversa e me desculpo por isso. Mas sou uma Educadora ávida pelo diálogo, talvez isso justifique meu entusiasmo.

Bem, vamos lá! Para refletir sobre a criatividade considerada na insubordinação criativa, estabelecendo reflexões com sua obra, penso que, essa nossa discussão devesse interessar para todos os pesquisadores da área da Educação Matemática. Como Celi já levantou a questão no vídeo do VII DIMA/ IV SEPESQ, não fazemos

pesquisa sozinhos, precisamos da troca com o outro, do diálogo, dos grupos de estudo e de pesquisa.

A criatividade a que eu fui apresentada no meu curso de licenciatura, foi essa criatividade excludente, para poucos. Assim como, Ubiratan D'Ambrosio revela

[...] Geralmente os conteúdos matemáticos são transmitidos como algo acabado, muitas vezes, dando a impressão de que *a matemática é uma dádiva que o homem recebeu do criador*. Não se discutem as condições ambientais, sociais e econômicas, místicas e religiosas, que teriam justificado a dádiva. E o que é pior, cria-se a imagem de que essa dádiva foi dada a homens diferenciados, à elite de nações privilegiadas, considerada as civilizadas. Povos e culturas, espalhados em todo planeta, foram excluídos do recebimento desta dádiva (D'Ambrosio, 2014, p. 13-14).

Nessa linha de pensamento, Glăveanu (2014) destaca a natureza distribuída e social da criatividade, sugerindo que ela ocorre através da interação entre múltiplos atores, contextos e momentos. Embora a mente individual ainda seja reconhecida como o *locus* da criatividade, o autor enfatiza que esse fenômeno nunca ocorre isoladamente. Nessa visão, a criatividade é vista como um processo crucial na transformação ou manutenção do mundo, envolvendo uma inter-relação entre indivíduos criativos e decisões coletivas. Para Glăveanu (2012, 2014), a criatividade é um fenômeno complexo e multifacetado que se estende além das fronteiras da mente individual. Ele entende a criatividade como um processo que envolve não apenas a geração de ideias originais, mas também sua avaliação, implementação e difusão em um contexto social e cultural. A criatividade, portanto, não é apenas uma característica de algumas pessoas excepcionais, mas sim uma capacidade presente em todos nós, que se desenvolve e se manifesta de maneiras diversas em diferentes contextos e interações. Essa visão destaca a importância do ambiente social e cultural na promoção da criatividade e reconhece a natureza distribuída e colaborativa do processo criativo.

Para Tores e Grando (2019), a criatividade está relacionada à insubordinação, pois ela emerge da quebra de regras e da busca de alternativas para o que está posto, regulamentado. Assim, Paulo, as inovações culturais, científicas e tecnológicas se revelam continuamente, como podemos observar na música, na dança, na literatura, na arquitetura, nas mídias e, sobretudo, no ensino e na aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento, entre elas, as inúmeras pesquisas acerca das problemáticas no campo da Educação Matemática.

Já para ti, Paulo, penso que a criatividade é uma expressão fundamental da condição humana e um componente essencial da educação emancipadora. Pois tu entendes como a capacidade de imaginar, reinventar e transformar a realidade de maneira crítica, sempre em diálogo com o mundo e com os outros. A criatividade, nesse sentido, está profundamente conectada à liberdade, pois ela emerge da possibilidade de questionar o existente, propor alternativas e participar ativamente da construção de novas possibilidades (Freire, 1986). Em suas obras, tu sugeres que a criatividade não se limita ao âmbito individual ou artístico, mas é uma força coletiva que impulsiona a transformação social. Ela se manifesta na capacidade dos sujeitos de perceberem-se como agentes históricos, capazes de agir e intervir no mundo. Assim, a criatividade é um ato político e pedagógico, pois envolve a leitura crítica da realidade e a busca por práticas que rompam com a opressão e promovam a humanização.

No contexto educativo, tu associas a criatividade ao processo de aprender e ensinar, destacando a necessidade de uma pedagogia que valorize a curiosidade, a exploração e a capacidade dos educandos de elaborar novas formas de conhecimento. Assim, tu criticavas o modelo bancário de educação, que reprime a criatividade ao impor conteúdos prontos e desconsiderar a capacidade inventiva dos estudantes. Em contraste, a pedagogia do diálogo freiriana incentiva a liberdade de pensamento, o respeito à singularidade de cada indivíduo e a construção coletiva de saberes, elementos indispensáveis para o florescimento da criatividade.

Portanto, Paulo, vejo que a criatividade é uma prática libertadora, que nos permite romper com a passividade, desenvolver nossa capacidade crítica e participar da construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ela é, ao mesmo tempo, um desafio e um convite para todos que desejam educar e aprender de forma comprometida com a transformação social.

Penso que a criatividade considerada na insubordinação criativa é um movimento que vai além do enxergar a criatividade como algo para poucos, como uma característica exclusiva de homens geniais, um modelo extremamente elitista e excludente. Quem sabe, seria pensar a criatividade, indo além dos rótulos e padrões que nos foram definidos. Quem sabe, podemos olhar a criatividade através de novas maneiras, como afirmam Neves-Pereira e Chagas-Ferreira (2020) de conhecer as potencialidades que emergem da experiência cotidiana de ser e estar no mundo e de

aprendê-lo, assim como uma obra de arte de si e como ato criativo que flui ensopada do e para o social.

E quando falo de bem social, Paulo, defendo isso como um conjunto de valores e bens de serviços compartilhados pelos membros de uma sociedade, como defende De la Torre (2005). Em que a criatividade presente na insubordinação criativa é a criatividade que considera fazer o bem não apenas para sua satisfação própria. A criatividade ali presente é algo vivo, vital e interativo, onde:

Na criatividade não basta saber ou saber fazer; é necessário sentir, emocionar-se, entusiasmar-se. É transformar-se e modificar o meio, é deixar sua marca nos outros. É por isso que a criatividade autêntica é convidada a ser social (De La Torre, 2005, p. 12).

Assim, Paulo, penso que o ser criativo da insubordinação criativa, é o ser criativo com o outro, que se constitui uma tarefa complexa e desafiante. Em que esse processo de criatividade abordado aqui, seria um processo gêmeo à construção da *colcha de retalhos*, nas quais eu trabalho na construção de cada uma das partes, mas eu dedico o todo para abrigar outra pessoa. Defendo que o ser criativo na insubordinação criativa, é o ser criativo no encontro ético com o outro. Mas tu Paulo, deve estar se perguntando como se dá esse encontro ético com o outro, confesso que eu também muito me perguntei e me coloquei a refletir.

Penso que no encontro ético, essencial para que o ser criativo emergja na insubordinação criativa, ocorre quando os sujeitos envolvidos se reconhecem mutuamente como portadores de direitos, saberes e experiências. Esse reconhecimento implica superar qualquer perspectiva hierárquica que subjuguie ou inferiorize o outro, pois a hierarquia rompe a ética do encontro ao transformar o diálogo em imposição. Para que o encontro seja genuíno, é necessário suspender relações de poder que perpetuam desigualdades, criando um espaço onde todos os envolvidos sejam vistos como participantes ativos no processo. Na Educação Matemática, por exemplo, isso significa que o educador deve posicionar-se como facilitador do diálogo, e não como o único detentor do saber, ao mesmo tempo em que o educando é valorizado por suas contribuições e visão de mundo.

Assim, Paulo, defendo que o encontro ético também exige empatia e escuta ativa, permitindo que as partes se abram genuinamente para ouvir e compreender o outro. Essa empatia não é um ato de submissão, mas de solidariedade, no qual ambos

se colocam em uma relação de aprendizagem mútua. O diálogo, como prática de liberdade, assim como tu já anunciava, é a essência desse encontro, pois ele ocorre no momento em que as pessoas dialogam de maneira autêntica, sem que uma voz tente silenciar a outra. Esse diálogo vai além da troca de palavras, incluindo o reconhecimento das histórias, culturas e experiências que cada um carrega. Além disso, o encontro ético exige autenticidade e transparência, nas quais os sujeitos se aproximam de forma verdadeira, sem intenções ocultas ou manipulações. Qualquer tentativa de instrumentalizar o outro para fins pessoais invalida o encontro.

Nesse contexto, a criatividade surge do movimento de co-criação, no qual ambos os sujeitos contribuem para construir algo novo. Isso só é possível quando há respeito e confiança, pois a criatividade floresce em espaços onde o medo de julgamento é superado. Quando a aproximação é hierárquica, ela se dá em termos de controle, e não de reciprocidade, criando barreiras que impedem o outro de ser reconhecido como igual. A hierarquia reduz o sujeito a um executor, enquanto o encontro ético dissolve essas barreiras, permitindo que a criatividade se manifeste como prática coletiva, crítica e solidária.

Portanto, o ser criativo na insubordinação criativa emerge no encontro ético porque é nesse espaço de horizontalidade, diálogo e respeito que as ideias podem ser compartilhadas, questionadas e transformadas. É nessa relação que os sujeitos se reconhecem como parte de um todo, capazes de criar juntos e para o outro, sempre comprometidos com a ética e a emancipação. E nesse sentido, temos que construir um espaço de ensino para a Matemática, que não siga padrões, que rompa com as generalizações, que entenda as diferenças e que escute a voz de quem aprende. É refletir, se conscientizar, acreditar e agir, para

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constante revisões. À análise crítica de seus "achados" (Freire, 1986, p. 89-90).

Seu fragmento, Paulo, me remete aos escritos de Bia e Celi (2015), que nos convidam a reinventar-se e buscar uma Educação Matemática que permita aos educandos exercer uma cidadania que contribua para a paz humana e para o

estabelecimento de uma ética da diversidade que vise respeito, solidariedade e cooperação com o outro. Acho que seria o ir além da Educação Bancária, que tu nomeaste.

É fato, Paulo, que o educador, nem sempre, ou quase nunca, está preparado para isso, pois ele não aprendeu como ser criativo no cuidado com o outro no curso de Licenciatura ou na formação continuada que lhe foi ofertado. Logo, nunca estaremos totalmente prontos para todas as situações que iremos enfrentar em sala de aula, pois essas são diversas e cada qual, única em seu contexto. Então, não é possível eu me preparar de forma antecipada para cada uma delas. Por isso,

[...] Fica evidente que obedecer às ordens e seguir normas e instruções não é a resposta para o grande desafio que é preparar as gerações para o futuro que desconhecemos. O futuro provoca em todos nós uma reflexão profunda e, muitas vezes, angustiante sobre como será o mundo, quando os alunos estiverem encarregados de conduzir todos os setores da sociedade. Eles deverão ter grande criatividade para propor soluções novas para os problemas novos e para isso não podem ter uma criatividade inibida. A prática docente para auxiliar nessa formação de novas gerações deve ser desinibida e criativa, mesmo que isso exija insubordinação docente (D'Ambrosio, 2014, p. 16).

Glăveanu (2014), afirma que toda ação é uma co-criação, pois nós não agimos isoladamente, sozinhos. Podemos estar sozinhos no ambiente, mas quando eu crio, eu produzo algo, eu faço à partir das minhas experiências com outras pessoas, sempre partindo do diálogo com o outro, assim o outro está sempre presente; toda ação manifesta uma relação entre o eu e o outro, então agimos à partir de perspectivas, dos objetos. Eu como professora, eu tenho uma perspectiva sobre a ação pedagógica, é fruto das minhas vivências anteriores, experiências formativas, por isso minha formação vem desde o momento que eu me encontrava como aluna e assim, minha perspectiva é um lugar de ação no mundo, e dirige a forma como eu vejo os objetos e o outro. Então isso se aproxima de outras perspectivas na dialogicidade, quando eu me abro para o diálogo com o outro, assim eu consigo atuar de modo diferente e inclusive expandir a minha perspectiva de ação mediante o diálogo com o outro, algo que pretendo tratar contigo, Paulo, mais detalhadamente, numa carta futura. Acredito fortemente, que essa perspectiva é uma das que contribui para pensarmos a criatividade presente na insubordinação criativa.

Recentemente, Paulo, tive a oportunidade de ir para a Paraíba, participar do SIPEMAT (6º Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática), lá eu

apresentei um texto que escrevi com uma querida colega do doutorado. Naquela oportunidade de escrita, tentamos também, responder à questão, que criatividade é essa considerada na insubordinação criativa? E para nós, naquele momento de escrita, concluímos que quando se fala em criatividade considerada na insubordinação criativa, ela se dá no sentido de ser criativo com o outro, em prol do outro, se colocando no lugar do outro. Isso sugere a utilização da criatividade de modo a promover benefícios coletivos, em contraste com uma abordagem egocêntrica ou individualista.

Entendemos que o ser criativo na insubordinação criativa se constitui uma tarefa complexa e desafiante em que, nós, Educadores, ao assumirmos uma postura insubordinada criativa, buscamos nos (re)criar e (re)inventar no exercício diário de ensinar; compreendendo que cada aluno é único, que suas especificidades e diferenças no aprender devem ser consideradas. Assim, a discussão teórica sobre a criatividade presente na insubordinação criativa provoca-nos a refletir sobre alguns elementos-chave que podem estar envolvidos nesse contexto, como por exemplo a colaboração; onde a criatividade na insubordinação criativa pode se manifestar através da colaboração com outras pessoas. Em vez de agir de maneira isolada, quando olhamos para a criatividade presente na insubordinação criativa, as ideias criativas são compartilhadas e desenvolvidas coletivamente para alcançar objetivos comuns.

Outra possibilidade, são as soluções construtivas, em que a criatividade é direcionada para encontrar soluções construtivas e positivas para os problemas identificados. Em vez de simplesmente desafiar ou criticar, o foco está em propor alternativas que possam levar a uma melhoria significativa na situação. Logo, a questão da empatia e compreensão se dá, e a criatividade é empreendida em consideração pelos outros, demonstrando empatia e uma compreensão profunda das necessidades e perspectivas dos envolvidos. Isso contribui para criar soluções que beneficiem a todos, levando em conta diferentes pontos de vista. No mesmo sentido, acreditamos que a criatividade na insubordinação criativa pode ser orientada para a inovação social, buscando transformações na estrutura ou cultura organizacional que promovam um ambiente mais justo, inclusivo e colaborativo, fomentando assim, o respeito pela diversidade de ideias, onde a insubordinação criativa pode envolver a promoção de um ambiente onde diversas ideias são valorizadas, o que incentiva a

criatividade de maneira que leve em consideração a riqueza da diversidade de perspectivas (Grave et al., 2024).

Nesse viés de cuidado ético com o outro, que se alinha com os ensinamentos freirianos, a criatividade desempenha um papel central na insubordinação criativa, pois é através dela que os indivíduos podem imaginar e construir novas realidades e maneiras de ser no mundo. Em que a importância da criatividade nesse contexto pode ser entendida pela superação da opressão, assim a criatividade é fundamental nesse processo, pois permite que os indivíduos pensem além das limitações impostas pela opressão, gerando novas soluções e estratégias para superar barreiras. A insubordinação criativa requer que os educadores e alunos desafiem o estado atual e as práticas tradicionais que não atendem mais às suas necessidades. A criatividade possibilita a concepção de novas formas de ensino, aprendizagem e organização social que são mais justas e equitativas. Outro fator importante, é que a criatividade está intimamente ligada ao pensamento crítico, uma vez que estimula os indivíduos a questionar, analisar e reimaginar suas circunstâncias. Isso é essencial para a conscientização, onde os indivíduos se tornam agentes ativos na transformação de sua realidade.

Dessa maneira, a criatividade, Paulo, nessa linha de pensamento, corrobora com a inovação pedagógica, visto que no contexto educacional, a criatividade permite que professores e alunos se engajem em práticas pedagógicas inovadoras que promovem um aprendizado mais significativo e envolvente. Isso pode incluir métodos de ensino que valorizam a experiência e a participação ativa dos alunos. Assim, através da criatividade, os indivíduos podem expressar sua singularidade e autonomia. Isso é crucial para a insubordinação criativa, pois empodera os indivíduos a tomar ações independentes e a colaborar de forma significativa na construção de uma sociedade mais democrática. E a criatividade ajuda a cultivar uma cultura de resistência e transformação, na qual as pessoas são encorajadas a desafiar normas injustas e a trabalhar coletivamente para mudanças sociais. Essa cultura é vital para a insubordinação criativa, pois promove a ideia de que todos têm a capacidade de contribuir para a mudança social.

Em suma, a criatividade, no viés aqui descrito, é crucial para a insubordinação criativa porque capacita os indivíduos a imaginar e construir novas realidades que desafiam as estruturas opressivas, promovendo a liberdade, a justiça e a equidade.

Ela é a força motriz que transforma a conscientização em ação, permitindo que as pessoas participem ativamente na criação de um mundo melhor.

Me despeço agora, não porque esgotei a discussão sobre essa Criatividade presente na insubordinação criativa, mas porque acredito que num futuro próximo, podemos continuar refletindo e estabelecendo novas relações e conexões, que por ora, meus olhos ainda não alcançam.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave

P.S.: Paulo, como de costume, eu não escrevi esta carta sozinha. Aqui, nesta oportunidade de escrita que te dedico, muitos autores assinam junto comigo. Então, caso você queira consultá-los, fique à vontade. Seguem abaixo os textos que nos inspiraram nesta carta.

AUTONOMIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRIÃO, G. F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2017.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. Trajetórias ousadas nas investigações da educação matemática brasileira. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015c.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015j.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRAVE, F. M. et al. Desvelando aspectos da criatividade presentes no movimento da insubordinação criativa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUM MUNDO PÓS-PANDÊMICO, 2024, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: UEPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/6SIPEMAT/791640-DESVELANDO-ASPECTOS-DA-CRIATIVIDADE-PRESENTES-NO-MOVIMENTO-DA-INSUBORDINACAO-CRIATIVA>. Acesso em: 23 jul. 2024.

LOPES, C. A. E.; D'AMBROSIO, B. S.; CORRÊA, S. A. A insubordinação criativa em educação matemática promove a ética e a solidariedade. **Zetetiké**, v. 24, n. 3, p. 287-300, 2016.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



QUARTA CARTA PARA PAULO

AUTONOMIA COMO UMA PRÁTICA PARA A LIBERDADE DOCENTE

Francisco Beltrão, tempo de buscar a autonomia.

Estimado Paulo,

Nesta semana que passou me coloquei a ler novamente seu livro *Medo e Ousadia*, sua obra retorna até mim como uma bênção aguardada, como as mãos geladas que anseiam pelo calor em um inverno rigoroso. Aqui, o inverno está dando as caras.

Depois da última carta que lhe enviei, confesso que tenho perdido o sono; pensei tanto, que cheguei até o tema da autonomia. E muito tenho refletido sobre a autonomia e como poderia ser uma possibilidade de liberdade para a prática docente. Inicialmente, penso ser interessante enxergarmos o processo de autonomia bem como, tratei em carta anterior o processo de conscientização, da forma de um exercício diário. Na dimensão da insubordinação criativa, acredito ser bastante iluminador discutir por aí e pensar na autonomia como uma prática à liberdade docente.

Se recorrermos ao dicionário Dicio (2022), a palavra autonomia quer dizer:

Substantivo feminino - Direito ao livre-arbítrio, à tomada de decisões por vontade própria, que faz com que alguém esteja apto para tomar suas próprias decisões de maneira consciente; independência, liberdade. Competência para gerir sua própria vida, fazendo uso de seus próprios meios, vontades ou princípios (Autonomia, 2022).

Paulo, nessa busca ao dicionário, fica explícita a ligação do significado que atribuímos a palavra autonomia com sua obra *Pedagogia da Autonomia*. A falta do que é descrito acima, torna as pessoas dependentes, acabrunhadas, subalternas, rebaixadas e oprimidas. Nessa obra, no subtítulo, você traz o seguinte: *saberes necessários à prática educativa*. Concordo contigo, que a autonomia é uma

necessidade na prática docente. E ali, neste seu livro, você exibe um rol de saberes necessários à prática educativa, crítica e transformadora. Neste texto, você se incomoda com quem se recusa a cumprir exigências (e confesso que já me incluí em alguns momentos), pois tu radicalizaste as exigências para quem se pretende educador na perspectiva da transformação social. Seria uma espécie de contrato, mostrando as exigências, para o ato de educar.

Creio que para compreendermos o que de fato tu desejas nos revelar em *Pedagogia da Autonomia*, é necessário recorrer a outras obras suas: *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Após a leitura e reflexão dos textos, a gente se pergunta:

- Que educadora eu sou?

É interessante e ao mesmo tempo intrigante, como suas obras se ligam de maneira direta e complementar. E mesmo quando você - que recorre a esse processo em muitos momentos dos seus textos - retoma assuntos antes já abordados, não é repetitivo; é como se explicitasse o teu pensar retomando os temas e/ou as discussões. Acho que tu sempre dominaste a arte de escrever outra vez e de modo sempre novo, o que já havia escrito.

Nessa linha de pensamento, quando olhamos para a insubordinação criativa, Celi e Bia (2015) defendem que:

[...] consideramos que exercer a autonomia seja envolver-se em um processo contínuo de descobertas e transformações das diferenças entre a prática cotidiana e as aspirações sociais de igualdade, justiça e democracia; de compreensão dos fatores que dificultam não apenas as alterações de condições sociais e institucionais do ensino, como também nossa própria consciência (Lopes; D'Ambrosio, 2015, p. 9).

Já Gabriela Brião (2020), nos chama a atenção, no sentido que as

Atitudes insubordinadas criativamente requerem reflexão sobre as próprias ações e contextos, rupturas com o que está posto e superação dos paradigmas previamente determinados e das trajetórias metodológicas já percorridas. Para isso, professores e pesquisadores precisam desenvolver a autonomia como um processo contínuo de descobertas e transformações da própria prática educativa e investigativa. Igualmente necessária é a criatividade, entendida como a capacidade humana de inovar e estabelecer algo novo (Brião, 2020, p. 274).

Para tal ponto, recorro à sua obra *Pedagogia da Esperança (1992)*, em que tu apostas no engajamento para a transformação pela luta, a transformação das

condições de opressão, mas, para isso, é preciso a percepção da realidade, conhecer o mundo e as lógicas de opressão para alcançar mudança(s). E aí, meu caro, em se tratando de Educação, Educação Matemática, insubordinação criativa e o próprio ato de pesquisa, a autonomia é uma qualidade na relação profissional dos professores e dos pesquisadores e, portanto, deve ser exercida com compromisso político e com ética.

Reforço também, que quando trago para conversa a autonomia, não tenho por objetivo estimular o individualismo e a competitividade. É fato, ao voltar meu olhar para Educação Matemática, que para ter qualquer tipo de mudança efetiva (pois as mudanças que encabeçamos em nós mesmos e ainda assim refletem nos outros), por menor que seja, é necessário a união de muitos. Qualquer mudança que a gente queira tecer nesse universo, ainda que modesta, precisa envolver o maior número de pessoas possível. Mas essas, devem partir de um lugar de verdade, pois essa profissão, não é um exercício de contemplação, mas de ação. Temos que ser ativistas da libertação docente. Mas essa conversa da importância do coletivo, penso que podemos, meu caro Paulo, tecer em um próximo momento, quero falar de trabalho colaborativo contigo.

Vejo que para ti, meu caro, perceber a autonomia, como os demais saberes, também demanda do Educador um exercício permanente de postura vigilante. Como você mesmo nos descreveu em *Pedagogia da Autonomia* (2021, p. 13), “a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos construtivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”.

Assim, estimado Paulo, faz-se necessário na prática docente do Educador Matemático ter autonomia e liberdade para agir como uma criança curiosa e perguntar o porquê das coisas.

A insubordinação, como a penso, implica essas irreverências como um estado de coisas que toma como “natural” um cotidiano que promove a irreflexão, no qual “é assim” se torna “tem que ser assim”. Insubordinação implica subversão, implica uma aposta no novo, no diferente e na insatisfação com relação tanto ao que é quanto ao que pode ser, aquilo que, tem sido criado por ações insubordinadas, não pode ser aceito como natural e permanente. Uma insubordinação criativa, portanto, exige uma postura alerta, pois tudo que se fez novo pode - ou deve - se desfazer nesse nosso mundo de constantes mudanças. Talvez um insubordinado criativo nunca seja, em definitivo, insubordinado criativo: num perigoso gerúndio, ele sempre está sendo (D'Ambrosio, 2014, p. 18-19).

Mas isso, pode ser assunto para uma próxima carta, tratarmos do quanto precisamos sempre estar abertos ao processo de desconstrução, para sermos Insubordinados Criativos; nos assumindo como seres inacabados no mundo.

Retomando então, meu caro, já em clima de despedida, a imagem que te encaminho junto a essa carta, como de costume, é de Susano Correia, sendo essa, uma das minhas obras favoritas dele, essa ele nomeia como o *Homem brincando de ser, só*. E que assim, como nós, em nossos processos de busca por liberdade, nos sentimos assim.

Logo, Paulo, a autonomia é um conceito central para a insubordinação criativa, especialmente quando buscamos relacioná-la com sua teoria crítica. Pois ela permite que os indivíduos se sintam empoderados para tomar decisões independentes, desafiando normas e práticas estabelecidas que não promovem o bem comum, o que é essencial para a insubordinação criativa, pois capacita as pessoas a agirem de acordo com seus valores e crenças, contribuindo para a transformação social.

Ademais, Paulo, a autonomia está diretamente ligada à capacidade de resistência às estruturas opressivas, pois indivíduos autônomos são mais capazes de questionar a autoridade e resistir a práticas injustas, utilizando a criatividade para transformar essas condições em algo mais justo e equitativo. A autonomia incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os indivíduos não dependem de direções externas para formar suas opiniões e decisões. Isso é crucial para a insubordinação criativa, pois o pensamento crítico permite a análise e a reinterpretação das situações, levando a ações inovadoras e eficazes. Pessoas autônomas tendem a ser mais proativas e abertas à inovação, buscando continuamente maneiras de melhorar e reinventar práticas e processos.

Na educação, isso pode significar a criação de metodologias pedagógicas inovadoras que melhor atendem às necessidades dos alunos e da comunidade. A autonomia também traz consigo uma maior responsabilidade e compromisso com as ações e suas consequências, pois indivíduos autônomos entendem que suas escolhas afetam não apenas a si mesmos, mas também o coletivo, promovendo um senso de responsabilidade social e ética que é vital para a insubordinação criativa. Além disso, a autonomia não significa isolamento, mas sim a capacidade de colaborar e dialogar de forma efetiva com outros.

Portanto, a insubordinação criativa se beneficia de um ambiente onde indivíduos autônomos podem compartilhar ideias, aprender uns com os outros e trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. A autonomia permite que indivíduos e grupos sejam flexíveis e se adaptem a novas situações e desafios de maneira criativa, o que é especialmente importante em contextos de mudança rápida, onde a capacidade de ajustar e inovar pode ser a chave para o sucesso. No contexto de seus escritos Paulo, a autonomia é vista como um objetivo central da educação, sendo essencial para preparar os indivíduos para serem agentes ativos de sua própria aprendizagem e transformação social, características fundamentais para a insubordinação criativa.

Em resumo, a autonomia é fundamental para a insubordinação criativa porque oferece aos indivíduos a liberdade e a capacidade de agir de acordo com suas convicções, promover mudanças significativas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Através da autonomia, os indivíduos são encorajados a questionar, criar e implementar novas ideias que desafiem e melhorem as estruturas sociais existentes.

E sobre a nossa metáfora da *colcha de retalhos*, estimado Paulo, penso que poderíamos pensar esses exercícios da autonomia como uma prática de liberdade docente, análogos aos processos de construção de inventar uma colcha nova, com retalhos múltiplos, restos de vários processos, em que o inventar é descobrir aquilo que pode estar oculto, mas que, nem por isso, está menos presente, em recantos esquecidos e, por vezes, obscuros.

Assim, “podemos tomar a insubordinação criativa como o ápice da autonomia do professor” (Lopes; D'Ambrosio; Corrêa, 2016, p. 298). E buscamos esperar uma Educação Matemática atenta à realidade, em que o verbo esperar surge no sentido do que tu nos ensinaste; não remetendo a esperar, mas a lutar com esperança. “Não é, porém, a esperança de cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (Freire, 1987, p. 47). E por vezes, o processo de autonomia é isso, é descobrir-se, sobre um solo de vários processos que não são absolutamente individuais, processos estes que nos afetam ou nos afetaram de alguma maneira. Mas isso, já é conversa para uma carta futura, onde possamos olhar com mais atenção para o coletivo, pois como tu bem anunciaste,

“ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29).

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave

P.S.: Paulo, segue as referências que me auxiliaram nesse processo de escrita e reflexão. Por mais que minha escolha seja de escrever na primeira pessoa do singular, esse texto é, em essência, plural, tal que muitos autores assinam junto comigo. Caso você queira consultá-los, fique à vontade. As referências seguem logo aqui abaixo.

AUTONOMIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRIÃO, G. F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017. 322 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2017.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. Trajetórias ousadas nas investigações da educação matemática brasileira. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015c.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015j.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LOPES, C. A. E.; D'AMBROSIO, B. S.; CORRÊA, S. A. A insubordinação criativa em educação matemática promove a ética e a solidariedade. **Zetetiké**, v. 24, n. 3, p. 287-300, 2016.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



QUINTA CARTA PARA PAULO

DIALOGICIDADE: O MUNDO MUDA UM DIÁLOGO POR VEZ

Francisco Beltrão, tempo de dialogar.

Estimado Paulo, meus sinceros cumprimentos.

Paulo essa não é a primeira carta que tento rascunhar um escrito para ti, com o objetivo de continuar nosso diálogo. Ainda ontem, me lembrei muito da sua pessoa e seu legado, em especial o quanto a dialogicidade lhe foi um tema caro.

Fica latente, ao eu revisitar suas obras, que assim como a conscientização, que abordei em uma carta anterior contigo, o diálogo é também, um aspecto de sua metodologia. E um, não se dá sem o outro; seria como um “se, e somente se”, na matemática.

Há pouco (mês de outubro de 2023), tive a oportunidade de ir para o Rio de Janeiro participar do ICOCIME 3 - *The Third International Conference on Creative Insubordination in Mathematics Education*. Paulo, o evento visou acrescentar à Educação Matemática a provocação de problematizações sobre os critérios e mecanismos desta área de pesquisa e buscou também, promover debates sobre preocupações, dilemas e encaminhamentos, escolares e acadêmicos, relacionados ao ensino e à aprendizagem de matemática. Confesso que voltei de lá nutrida em muitos aspectos!

No Rio de Janeiro, mais especificamente no congresso, eu tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas que se interessam por insubordinação criativa, de várias partes do Brasil e também do mundo. Mas o mais especial foi a equidade de diálogo que ali se deu, a cada dia de congresso. Por isso, Paulo, essa foi a semente que fez nascer essa carta sobre a dialogicidade, que agora escrevo pra ti.

Essa imagem que te envio, intitulada por *Homem brincando com duas ideias incompatíveis*, reflete como, por muitas vezes, nos sentimos ao dialogar com alguém.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são 'essa gente', ou são 'nativos inferiores'? Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sina de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo (Freire, 1993, p. 80).

É fato que somos construídos de semelhanças e diferenças, e como você bem afirmou

Nós somos todos diferentes e a maneira como se reproduzem os seres vivos é programada para que o sejamos. É por isso que o homem teve a necessidade, um dia, de fabricar o conceito de igualdade. Se nós fôssemos todos idênticos, como uma população de bactérias, a ideia de igualdade seria perfeitamente inútil (Freire, 2007, p. 135).

E foi nesse cenário de encontro, pluralidade, diversidade, semelhança, diferença e comunhão, que se deu o ICOCIME 3. E nesse solo fértil, não pude deixar de observar o quanto a dialogicidade era um alimento que nutria os ali presentes, que se interessam sobre a insubordinação criativa. Assim me proponho aqui, a desvelar alguns aspectos da dialogicidade presente, relacionando com a insubordinação criativa.

Uma reflexão inicial relevante é sobre o conceito de "diálogo". Tu sempre enfatizaste que não se deve confundir simplesmente perguntas e respostas com verdadeiro diálogo. Esclarecendo que o diálogo não se resume a um mero questionar e responder por hábito, ou a satisfazer-se em tocar superficialmente o objeto de nossa curiosidade, ou ainda a agir sem um propósito claro. O diálogo vai além disso. Paulo, para ti, o diálogo sempre foi um instrumento necessário para que os sujeitos enfrentem e possam superar situações que os oprimem, logo essa é a essência da educação como prática da liberdade. Uma dimensão em prática não pode reger sem a outra. Assim, a humanização de si mesmo acontece através da comunicação que permite a socialização da pessoa com o seu meio e também no encontro de subjetividades. O monólogo é exatamente a negação desta abertura. Ora, nesta capacidade de comunicação o homem, como ser inacabado, é chamado a personalizar-se, é

convidado a ser cada vez mais pessoa exercitando sua liberdade “ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1983, p. 29).

Da mesma forma, Paulo, eu vejo que a dialogicidade desempenha um papel crucial na insubordinação criativa, fornecendo uma base para a expressão autêntica, a troca de ideias e a construção de significado coletivo. Assim, vou trazer abaixo, algumas maneiras pelas quais a dialogicidade é importante na insubordinação criativa.

O diálogo é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (Freire, 1980, p. 107)

Quando tratamos da expressão autêntica diante da manifestação insubordinada criativa, creio que a dialogicidade permite que as pessoas expressem suas opiniões, sentimentos e perspectivas de forma autêntica. Isso é essencial para a insubordinação criativa, que muitas vezes envolve desafiar normas estabelecidas e propor ideias inovadoras.

O diálogo aqui não é tão somente a conversa, mas uma interação que nos aproxima mais intensamente daquele que queremos ensinar e nos deixa aberto para a mudança da nossa própria compreensão do que são esses indivíduos, ao ponto de indagarmos a respeito do nosso próprio trabalho e – quem sabe – da nossa própria existência. No diálogo está presente a capacidade pedagógica da corporeidade, porque é o próprio corpo que transporta a dialogicidade do encontro (Berino; Silva, 2010, p. 10).

Nesse sentido, a dialogicidade pode propiciar uma troca de ideias e experiências, em que o diálogo cria um espaço para tal, entre os participantes do movimento. Esse intercâmbio de pensamentos estimula a criatividade, proporcionando uma diversidade de perspectivas.

Da mesma forma, Paulo, compreendo que a dialogicidade é um dos pilares da construção de conhecimento coletivo. Pois é através do diálogo, que as pessoas podem construir conhecimento, combinando suas experiências e conhecimentos individuais para formar uma compreensão mais abrangente e rica. Isso fortalece o a insubordinação criativa, pois baseia-se em uma compreensão compartilhada. Visto que

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento (Freire; Shor, 1986, p. 24-25).

Assim, a dialogicidade permite que as pessoas desafiem ideias existentes de maneira construtiva. Isso é fundamental para a insubordinação criativa, pois envolve questionar e repensar as normas estabelecidas para promover a inovação e a mudança. Logo, a dialogicidade fomenta a colaboração; algo que pretendo abordar em maior profundidade contigo, Paulo, numa carta próxima.

Nessa linha de pensamento Paulo, defendo que o diálogo promove a colaboração entre os membros do movimento, incentivando a criação conjunta e a ação coletiva. A colaboração é essencial para alcançar objetivos de insubordinação criativa de maneira eficaz. O diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1980b, p. 43). Logo, a dialogicidade empodera as pessoas, permitindo-lhes participar ativamente no movimento. Isso cria um senso de pertencimento e responsabilidade, elementos-chave na insubordinação criativa.

O diálogo é em si, criativo e recreativo. Não é troca de conhecimento. Como seres de autonomia, pelo diálogo, somos estimulados a pensar e a repensar o pensamento do outro na construção do conhecimento. O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual (Freire, 1986, p. 14).

Portanto, o diálogo é crucial para lidar com conflitos internos nas ações. A capacidade de discutir e resolver diferenças de maneira aberta contribui para a coesão e a eficácia do movimento. Assim, Paulo, o diálogo é visto como uma maneira de promover a liberdade e a emancipação das pessoas, especialmente daqueles que são oprimidos. E assim, pelo diálogo contínuo, o movimento pode se adaptar às mudanças nas circunstâncias e evoluir ao longo do tempo, e isso é vital para a insubordinação criativa.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2007, p. 60).

Para Souza e Brião (2017), a insubordinação criativa é um ato ousado, planejado com base na experiência daquele que age com o intuito de modificar uma dada situação que incomoda. Para D'Ambrosio e Lopes (2014, p. 29), “insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas”. Portanto, a dialogicidade não apenas facilita a comunicação, mas também nutre um ambiente propício para a criatividade, inovação e transformação social inerentes a insubordinação criativa.

Segundo Skovsmose (2020) uma obra inspiradora para pensar essa questão do diálogo é a *On Dialogue*, de David Bohm (1996, p. 9), que contrasta o diálogo com a discussão, que pode incluir formas de agressão e competição. Poderíamos tentar ganhar uma discussão, mas não um diálogo: “... um diálogo é algo mais do que uma participação comum, na qual não jogamos um jogo um contra o outro, mas uns com os outros. Num diálogo todos ganham”. E ainda: “O diálogo visa realmente entrar em todo o processo de pensamento e mudar a forma como o processo de pensamento ocorre coletivamente”. Bohm relaciona o diálogo aos processos investigativos, à criatividade e à colaboração.

E da mesma maneira, quando pensamos na dialogicidade e na relação que se dá entre o professor e o estudante, temos que

Nada disso teria sentido sem o diálogo, o responsável pela comunicação. Ele é imprescindível para se iniciar uma aproximação educador-educando e possibilitar uma relação de convivência respeitosa e com significado. Precisamos nos fazer entender para que o coletivo tenha sentido e relevância. Como exigência existencial, o diálogo não pode ser considerado o ato de depositar ideias de um sujeito no outro, uma simples troca ou uma imposição. Ele precisa fazer parte de um contexto em que apareça a tolerância, na qualidade de convivência com o diferente, sem a arrogância de ser algo a mais do que o outro. (Corrêa; Lopes, 2020, p. 97).

Compreendo que a dialogicidade é fundamental para a insubordinação criativa porque proporciona um ambiente propício para a expressão de diferentes perspectivas, ideias e experiências, uma vez que é pelo diálogo que as pessoas têm a oportunidade de compartilhar suas ideias, experiências e conhecimentos. Isso cria um ambiente rico e diversificado que estimula a criatividade e a inovação:

Os processos de diálogo desempenham um papel significativo. O diálogo é um processo aberto e não se pode esperar que o diálogo siga qualquer padrão específico. Num diálogo, reagimos ao que foi dito, tornando imprevisível o curso do diálogo. O horizonte de um diálogo está sempre mudando. Num diálogo, o conteúdo do que é dito – e não a posição de quem o diz – desempenha o papel principal. Isto significa que o papel do aluno e o

papel do professor tornam-se menos significativos. Num diálogo, a experiência da equidade é importante. [...] Vejo o diálogo como um recurso para atividades críticas. Trabalhar com paisagens de investigação possibilita que alunos e professores se envolvam em processos dialógicos e criem investigações críticas (Skovsmose, 2020, p. 17).

Da mesma maneira, o diálogo permite que as pessoas questionem ideias estabelecidas e explorem novas maneiras de pensar e agir. Isso é essencial para a insubordinação criativa, pois encoraja a reflexão crítica e a busca por soluções alternativas.

Se de um lado a Insubordinação Criativa pode ser uma prática que emerge para os estudantes no enfrentamento das relações estranhadas, de outro ela mesma gera sentidos subjetivos em quem se insubordina e abre vias de subjetivação alternativa para este sujeito. Dessa forma, toda insubordinação criativa impõe uma reconfiguração da subjetividade social em que ocorre e, ao se confrontar nesse processo, pode se estabilizar em uma nova configuração ou ser superada. Em virtude da insubordinação criativa em Educação Matemática confrontar os espaços normativos da subjetividade social constituídos desde a ideologia da certeza matemática, reforçamos o caráter coletivo dessas insubordinações (Wagner, 2023, p. 115).

Logo, Paulo, a dialogicidade promove a colaboração e a co-criação, nas quais as pessoas trabalham juntas para resolver problemas e criar algo. Isso amplia as possibilidades criativas, pois cada indivíduo traz sua própria perspectiva e expertise para o processo. Assim, o “diálogo foi concebido por Freire como o elemento de interligação e trança de sentidos [...]” (Casali, 2012, p. 64). E também, o diálogo empodera as pessoas ao dar-lhes voz e agência em suas próprias experiências e aprendizados. Isso é importante para a insubordinação criativa, pois permite que as pessoas se tornem agentes ativos na transformação de sua realidade. Portanto, a dialogicidade promove o respeito pela diversidade de ideias, experiências e identidades. Isso cria um ambiente inclusivo onde todas as vozes são valorizadas e reconhecidas, o que é essencial para a insubordinação criativa, pois estimula a inovação e a resolução criativa de problemas.

[...] que nossa humanidade se constrói pela palavra. Ele coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Sujeitos autores, capazes de dizer o seu mundo e, dizendo-o, reconstruí-lo. Ele, de modo exímio, nos apresenta a principal ferramenta dessa construção: o diálogo. É pela educação dialógica que o sujeito se empodera ao dizer a sua palavra. Lembramos que a palavra aqui é entendida como ação. Ação que humaniza, que problematiza, que reflete, que cria e recria o mundo e a si mesmo (Cardoso; Silva, 2013, p. 10).

Novamente, tenho que a dialogicidade é significativa para a insubordinação criativa porque cria um ambiente de colaboração, reflexão crítica e respeito pela diversidade, que são fundamentais para estimular a criatividade e a inovação. Enquanto a educação reflexiva, dialógica, conscientizadora e libertária propõe a visão de homens e mulheres em relação com o mundo: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (...)” (Freire, 1987, p. 44). Sendo assim, quando nos debruçamos sobre a insubordinação criativa na busca de melhor compreendê-lo, não temos como não nos debruçar sobre a dialogicidade.

Tu Paulo, que a partir dos seus ensinamentos, transcender o diálogo superficial, criando uma comunicação interativa e profunda entre pessoas que se debruçam entre diferentes temas e pesquisas, em que a dialogicidade funciona como um elemento que nutre o pesquisador, no exercício de construir sua pesquisa de maneira ética responsável, consciente e crítica, abrangendo as mais diversas áreas do conhecimento e de sua formação docente (Grave; Klaus; Boscaroli, 2023). Assim, acredito

[...] que a dialogicidade é uma ferramenta importante no processo, e nessa linha de pensamento, D'Ambrosio e Lopes (2015), afirmam que esta postura favorece a construção do diálogo com outras áreas, na qual possamos nos aventurar, nos abrindo para o novo. Temos clareza que, ao nos colocarmos neste movimento, enquanto pesquisadores, estamos nos movimentando também, no sentido de fazer uma boa pesquisa, “em prol de um sucesso que signifique o desenvolvimento de um novo conhecimento, que traga à sociedade humana novas esperanças de vida” (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 375) (Grave; Klaus; Boscaroli, 2024, p. 113).

Segundo seus escritos Paulo, o diálogo é o encontro entre os homens, mediado pelo mundo, para nomear o mundo (Freire, 1987, p. 88). Você que sempre enxergou o diálogo como um encontro entre pessoas. É um encontro para "dar nome ao mundo". Embora pareça uma atividade simples, para você "nomear o mundo" significa interpretar o mundo e também vê-lo como aberto a mudanças. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 1987, p. 109).

O diálogo é, portanto, uma necessidade existencial. E como o diálogo é o encontro em que a reflexão e a ação conjunta dos dialogantes se dirigem ao mundo que deve ser transformado e humanizado, este diálogo não pode ser reduzido ao ato de uma pessoa “depositar” ideias em outra, nem pode tornar-se uma simples troca de ideias a serem “consumidas” pelos debatedores. Tampouco é uma discussão hostil e polêmica entre aqueles que não estão comprometidos nem com a nomeação do mundo, nem com a busca da verdade, mas sim com a imposição da sua própria verdade. Porque o diálogo

é um encontro entre mulheres e homens que dão nome ao mundo, não deve ser uma situação em que alguns nomeiam em nome de outros. É um ato de criação; não deve servir como instrumento astuto para o domínio de uma pessoa sobre outra. A dominação implícita no diálogo é a do mundo pelos diálogos; é a conquista do mundo para a libertação da humanidade (Freire, 1987, p. 88-89).

Para Skovsmose (2020), um diálogo é mais que uma troca de ideias; é um processo criativo; é um processo político. Pois provoca reflexões e ações; provoca transformações; provoca transformações coletivas; e pode trazer libertações. Todas essas são atividades críticas profundas.

Assim, em suma, Paulo, a dialogicidade é um elemento essencial na insubordinação criativa, especialmente quando considerada observando pela ótica freiriana. A importância da dialogicidade para a insubordinação criativa pode ser entendida através de diversos aspectos. Primeiramente, a dialogicidade promove a construção coletiva do conhecimento, permitindo a troca de ideias e experiências entre os indivíduos. Essa troca é fundamental para a insubordinação criativa, pois novas ideias emergem do diálogo, desafiando o estado atual e permitindo que novas soluções criativas sejam desenvolvidas. Além disso, o diálogo é um processo que estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao interagir com diferentes perspectivas, os indivíduos são encorajados a questionar suas próprias suposições e a refletir criticamente sobre suas práticas, o que é crucial para a insubordinação criativa, já que permite identificar e desafiar estruturas opressivas e injustas.

A dialogicidade também visa a transformação social e educacional, conforme tu mesmo já nos anunciaste. Ao criar espaços de diálogo autêntico, a insubordinação criativa permite que os indivíduos desafiem práticas tradicionais e desenvolvam abordagens pedagógicas que promovam a justiça social e a equidade. Além disso, através do diálogo, é possível a superação da opressão, identificando e desconstruindo práticas e sistemas opressivos. A dialogicidade permite que as pessoas compartilhem suas experiências de opressão e trabalhem juntas para encontrar maneiras de superá-las, promovendo uma prática educativa e social mais liberadora.

Por fim, na dialogicidade que você nos revelou, surge a nós o compromisso de ouvir e falar com o outro, indo além do que se conhece, possibilitando novas formas de ver, ler e fazer a pesquisa e interagir com o mundo. Pois a escuta serve como um exercício fundamental de emancipação e ela deve ser feita e dialogada por nós e isso

só pode ser possível a partir da constituição de identidades, pois eu só posso falar se eu posso ser alguém. Mas esse papo de identidades, é para uma carta futura, estimado Paulo. Nesse clima de encerramento e esperança, já vou me despedindo.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave

P.S: Paulo, dessa vez, foram com as vozes abaixo, dentre tantas outras que ainda não consigo reconhecer e identificar com clareza (mas que me constituem também), que eu escrevi essa carta. Sendo assim, estimado Paulo, segue as referências que me auxiliaram nesse processo de escrita e reflexão.

BERINO, A.; SILVA, M. O. Paulo Freire e Milton Santos: aproximações, seduções. In: CAMPOS, M. L.; SOUZA, L. C. F. (Ed.). **Oficinas de ensino: III Semana Paulo Freire da UFRRJ**. Seropédica: EDUR, 2010. p. 119-127.

BOHM, D. **On Dialogue**. London: Routledge, 1996.

CARDOSO, M. A.; DA SILVA, K. Q. Paulo Freire: um referencial para a cultura de paz. **Revista Prâksis**, v. 2, p. 9-14, 2013.

CASALI, A. M. D. Os gêneros de texto na obra de Paulo Freire: um legado pedagógico e literário. **Revista e-Curriculum**, v. 10, n. 3, 2012.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

CORRÊA, S. A.; LOPES, C. E. A insubordinação criativa e o processo dialógico na educação estatística na infância. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 10, n. 1, p. 95-107, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAVE, F. M.; DE ALMEIDA KLAUS, V. L. C.; BOSCARIOLI, C. A dialogicidade que impulsiona as caminhadas investigativas de um grupo de pesquisa. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 15, p. 106-115, 2023.

SOUZA, L. O.; BRIÃO, G. F. Insubordinação Criativa: grupo de discussão Currículo e Avaliações. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 4, p. 147–156, 2017. DOI: 10.26843/rencima.v8i4.1499. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1499>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SKOVSMOSE, O. **Critical Mathematics Education**. Springer International Publishing, 2020.

WAGNER, G. A pesquisa narrativa em educação matemática: a perspectiva da teoria da subjetividade. In: **Processos formativos em educação matemática: encontros, contextos, narrativas e colaboração**. 2023. p. 94.



SEXTA CARTA PARA PAULO

O TRABALHO COLABORATIVO COMO UM DOS PILARES DA INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA

Francisco Beltrão, tempo de trabalhar coletivamente.

Estimado Paulo, aqui é uma manhã de sábado e chove sem parar.

Escrevo-lhe esta carta para estar com você, pois para mim a carta aproxima e faz com que pareçamos estar perto. Ao longo dos anos, suas ideias têm inspirado inúmeros educadores e ativistas em todo o mundo. Gostaria de compartilhar com você algumas reflexões sobre esses temas e discutir como eles continuam relevantes e impactantes na prática educacional atual.

Meu desejo inicial, era tratar contigo, estimado Paulo, nesta carta, sobre trabalho colaborativo, no entanto, ao recorrer às suas obras, percebi que este tema não aparecia de solo. Tu chegaste a escrever sobre trabalho coletivo, mas colaborativo, eu nada encontrei. Por isso, vou tentar abordar esses dois temas contigo, nesta carta, para tentar trazer à baila o que faz mais sentido quando pensamos na insubordinação criativa, mas antes de entrarmos no adjetivo, propriamente dito, Paulo, e falar de coletivo e/ou colaborativo, acho importante trazer o que penso por trabalho.

Sei que para ti, Paulo, o conceito de trabalho ia além da mera atividade produtiva ou laboral. Você via o trabalho como uma dimensão fundamental da existência humana, intrinsecamente ligada à nossa capacidade de transformar o mundo e a nós mesmos. E entendia o trabalho não apenas como uma forma de produzir bens materiais, mas também como uma expressão de nossa criatividade, nossa relação com os outros e nossa busca por significado e realização pessoal. Portanto, pra ti, o trabalho era uma forma de ação transformadora, através da qual os seres humanos podiam exercer sua capacidade de intervenção no mundo, de se

tornarem sujeitos ativos de sua própria história. Dado que, via o trabalho como um meio de desenvolver a consciência crítica, pois exigia reflexão, tomada de decisões e cooperação com outros indivíduos (Streck; Redin; Zitkoski, 2015).

Assim, Paulo, partindo de sua linha de pensamento, considero aqui, que trabalho para mim, consiste também, em muito mais do que uma atividade econômica; é uma dimensão central da experiência humana, que pode ser uma fonte de emancipação, aprendizado e transformação social.

É neste campo de compreensão do trabalho como atividade humana de produção, de transformação que inserimos a dimensão do trabalho coletivo. Além de inevitavelmente ele constituir as relações sociais, vale considerar que não o concebemos apenas no campo da produção material: ele é atividade de produção de ideias, de conhecimento, de novas práticas, por isso cabe, neste momento, da dimensão do trabalho na escola (Peixoto; Carvalho, 2007, p. 207).

Como comentei, é fato, Paulo, que esse primeiro conceito, - colaborativo - não estava em voga na sua época, o que não quer dizer que não figurava implícito quando se falava em coletivo e, segundo, quando o trabalho coletivo tem por finalidade um objetivo comum, um consenso, uma subversão/insubordinação da ordem excludente imposta, se não for colaborativo nos termos que conhecemos, o mesmo pode se tornar até uma anarquia, o que não é o ideal, logo, quando todas as ações das pessoas convergem para um mesmo fim, um intento comum de melhoria e isso pode ser lido como colaborativo.

Em primeiro lugar, gostaria de abordar o conceito de trabalho coletivo. Você sempre enfatizou a importância de criar espaços de diálogo e cooperação, onde educadores e educandos possam aprender uns com os outros em um ambiente de respeito mútuo. Sua visão de educação como um ato de co-construção do conhecimento ressoa profundamente comigo, pois reconhece a diversidade de experiências e perspectivas que cada indivíduo traz para a sala de aula. E por mais Paulo, que em suas obras a expressão trabalho colaborativo e trabalho coletivo não sejam algo escancarado, conforme afirmam Varani e Costa (2022), a expressão trabalho coletivo docente não foi encontrada nas suas obras originais, entretanto, conceitos semelhantes podem ser identificados, como por exemplo, os conceitos de solidariedade, dialogicidade, diálogo, reflexão, liberdade, colaboração, comunhão e

trabalho como ideias que guiam o entendimento de trabalho coletivo estão no centro de suas obras.

Paulo, em 2015, Streck, Redin e Zitkoski lançaram um livro intitulado *Dicionário de Paulo Freire*. Nesta obra, Paulo, podemos compreender um pouco mais o que era a colaboração e o coletivo para ti. Segundo os autores, colaboração é um conceito proposto por ti, como um dos desafios da práxis libertadora, enquanto um caminho para que possamos construir uma nova humanidade a partir da cultura libertadora. Em que segundo você, as lideranças políticas, realmente comprometidas no processo de humanização e libertação do mundo, jamais devem decidir sem a participação ativa dos oprimidos, enquanto sujeitos sociais, pois a verdadeira colaboração não pode dissociar a reflexão da ação prática, as quais devem ser comungadas por todos. Partindo ainda de seu dicionário, Paulo, temos que a educação é um ato político e, portanto, um trabalho coletivo, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade, desafiando a superação de limites pessoais e valorizando a atuação de cada educador. A ideia de fazer com e não fazer para, é o que sustenta o trabalho coletivo na sua visão.

Esses conceitos que citei acima, e que, inclusive alguns já abordei em cartas anteriores contigo, são fundamentais para compreender os pilares de seu pensamento: "Pedagogia do Oprimido" (1987), desenvolvida durante seu exílio entre 1967 e 1968, e "Pedagogia da Esperança" (1992), que representa um diálogo e um reencontro com os princípios da "Pedagogia do Oprimido", indicando um movimento reflexivo. Ambas as pedagogias estão em constante diálogo, refletindo sobre o pensamento produzido. A sua linguagem mais narrativa é predominante na "Pedagogia da Esperança", onde tu compartilhas suas memórias. Em ambos os escritos, o sentido de coletividade é evidente tanto na estruturação consistente e relacionada aos conteúdos quanto nas experiências vividas exploradas pelo autor. Esse movimento revela aproximações entre o pensado, o refletido, o vivido e o publicado, indicando uma práxis entendida como "reflexão e ação verdadeiramente transformadoras da realidade, fonte de conhecimento e criação" (Freire, 1987, p. 92). Paulo, entendo que o trabalho coletivo vai além de simplesmente compartilhar ideias e informações. Ele exige uma transformação das relações de poder tradicionalmente presentes na educação. Em vez de uma abordagem hierárquica, baseada na autoridade do professor, você propõe uma dinâmica horizontal, onde todos os

participantes são vistos como agentes ativos de seu próprio aprendizado. Isso requer uma disposição para ouvir, questionar e desafiar as estruturas de dominação que permeiam nossa sociedade.

Assim, Paulo, o trabalho coletivo se refere à realização de tarefas ou projetos por um grupo de indivíduos que trabalham juntos, mas sem uma interdependência direta entre eles. Nesse modelo, cada membro do grupo contribui individualmente para a conclusão da tarefa, mas não necessariamente de forma coordenada ou integrada. O foco está na soma das contribuições individuais, sem uma preocupação explícita com a colaboração ativa ou a interação entre os membros. E como características desse tipo de trabalho, poderíamos citar: Divisão de Tarefas; nas quais as responsabilidades são distribuídas entre os membros do grupo, mas não há uma integração significativa entre elas. Independência; onde cada membro trabalha de forma autônoma, sem depender diretamente do trabalho dos outros. E, resultados cumulativos; onde o resultado é uma combinação das contribuições individuais, sem necessariamente refletir um esforço colaborativo.

Conforme observado por Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 190), a prática da docência é predominantemente caracterizada por negociações e estratégias de interação, frequentemente envolvendo tensões e dilemas. Nesse sentido, o ambiente de trabalho coletivo surge como o espaço primordial para lidar com esses desafios, sendo o local onde se desenvolvem as atividades de formação dos profissionais da educação, visando identificar problemas, elaborar soluções e definir projetos (Barroso, 2003, p. 74).

Segundo Chalhah (2010), ao abordar o trabalho coletivo no ambiente escolar, também nos leva a considerar uma atividade permeada por diversas perspectivas de aprendizado: "O trabalho coletivo implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento e a valorização das diferenças individuais, e a compreensão de que, ao final desse processo colaborativo, saímos transformados em relação ao que éramos antes" (p. 221).

Já Cunha e Barbosa (2017) compreendem que a transição do trabalho coletivo para o trabalho colaborativo é, em parte, impulsionada pelos princípios que guiam a reflexão e ação do grupo de professores. Baseados no compromisso com a aprendizagem dos alunos e em um diálogo enraizado na compreensão da realidade dos estudantes, é essencial dedicar esforços à articulação e integração das ações dos

professores. Para cumprir esses princípios, é imperativo que os sistemas de ensino ofereçam condições de trabalho docente que, no mínimo, permitam a organização dos professores em horários comuns destinados a esse propósito e evitem a instabilidade do corpo docente.

Assim, Paulo, refletir sobre as condições materiais do trabalho docente é crucial para o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os professores. A qualidade do trabalho não pode ser alcançada sem uma compreensão profunda das condições em que ele é realizado. Além disso, é importante destacar as nuances diversas que surgem na literatura, as quais nos permitem fazer uma síntese preliminar do que entendemos como trabalho coletivo docente. Esse conceito envolve a interação entre os sujeitos na formação e execução das práticas pedagógicas, priorizando o potencial de cada indivíduo. Também implica enxergar os encontros não como eventos burocráticos ou artificiais, mas como oportunidades para refletir sobre a necessidade de direcionar as práticas pedagógicas (Costa e Varani, 2017).

Por outro lado, Paulo, quando voltamos o nosso olhar especificamente para o trabalho colaborativo, implica uma interação ativa e uma interdependência entre os membros do grupo na realização de uma tarefa ou projeto. Nesse modelo, os participantes compartilham ideias, recursos e responsabilidades, trabalhando juntos em busca de um objetivo comum. A colaboração é valorizada não apenas como um meio de aumentar a eficiência, mas também como uma forma de promover a aprendizagem mútua e a inovação.

Segundo Peixoto e Carvalho (2007), a abordagem colaborativa possui, essencialmente, os mesmos objetivos da coletiva com a diferença de que ela oferece mais liberdade aos integrantes do grupo ou comunidade. Portanto, é mais adequado ao tipo de relação desenvolvida numa lista de discussão, que pretende ser um espaço para a troca de informações e para o desenvolvimento de discussões de um grupo de trabalho.

Como características principais do trabalho colaborativo, temos a interdependência, em que os membros do grupo dependem uns dos outros para alcançar o objetivo comum, e seus esforços são integrados e coordenados. Compartilhamento de ideias e recursos, logo existe uma troca constante de informações, conhecimentos e recursos entre os participantes, que contribuem para o enriquecimento do processo. Foco no resultado coletivo, assim o sucesso é medido

não apenas pela realização individual, mas pelo alcance dos objetivos compartilhados e pela qualidade do trabalho em equipe. Segundo Peixoto e Carvalho (2008), a participação de cada sujeito é essencial num trabalho colaborativo.

É nessa linha de pensamento Paulo, que enxergo o coletivo e o colaborativo que sustentam a insubordinação criativa, um alinhavo de todos os esses conceitos: solidariedade, dialogicidade, diálogo, reflexão, liberdade, colaboração, comunhão e trabalho.

Em um mundo onde a desigualdade e a injustiça são generalizadas, é essencial cultivar uma atitude de resistência e questionamento e você nos ensina que a verdadeira educação não se limita à transmissão passiva de informações, mas envolve uma conscientização crítica das condições sociais e políticas que moldam nossas vidas. A insubordinação criativa é a capacidade de imaginar e criar novas formas de ser e agir no mundo, mesmo quando confrontados com estruturas opressivas.

Paulo, em um texto que publiquei recentemente na Revista Debates Insubmissos junto aos meus orientadores do doutorado (Grave, Vertuan e Boscaroli, 2024), afirmamos que no campo educacional, as ações de insubordinação criativa surgem como elementos de uma educação mais ampla, e quando digo mais ampla, refiro-me à resistência contra ideias restritivas que há muito dominam o cenário educativo. Essas ações desafiam as normas estabelecidas, reivindicando um espaço que por muito tempo lhes foi negado.

Diante disso, percebemos que a insubordinação criativa marca o início de um processo distinto, tanto em sua forma quanto em suas consequências, sustentando-se em diversos pilares: criatividade, autonomia, cooperação, ética, solidariedade e justiça social, mas sempre como uma ação em constante evolução. Assim, ser um Educador Matemático Insubordinado Criativo significa estar aberto ao novo e ser sensível aos indivíduos com os quais compartilhamos experiências como educadores, estando sempre atentos ao objetivo maior que guia nossa função. Isso implica adaptar-se ao contexto em constante mudança, aos novos estudantes e suas particularidades na forma de aprender Matemática, reconhecendo que cada dia é uma oportunidade única.

Portanto, a insubordinação criativa não é um ato solitário. Ela floresce em comunidades de prática comprometidas com a transformação social. Como

educadores, temos o dever de criar espaços seguros onde nossos educandos possam explorar e expressar suas identidades, desafiando as normas dominantes e construindo novas narrativas de resistência. Isso exige coragem e solidariedade, pois muitas vezes significa enfrentar o estado atual e se colocar em oposição.

À medida que avançamos, enfrentamos desafios cada vez mais complexos e urgentes, desde as mudanças climáticas até a desigualdade econômica e social. Nesse contexto, o trabalho colaborativo e a insubordinação criativa são mais relevantes do que nunca. Precisamos de educadores comprometidos em cultivar uma consciência crítica e capacitar os jovens a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Para Varani e Costa (2022), ao nos reportarmos ao sentido educativo do coletivo, este ocorrido em diversos espaços da vida e não unicamente na escola, a concepção de educação bancária também se manifesta orientada por um princípio da valorização das relações hierarquizadas, sendo conivente ao antidiálogo e inclinada às necessidades dos opressores, caracterizando-se como contrária à ideia do trabalho coletivo.

Assim, como tu bem anunciastes em suas obras, pois uma mudança, para efetivar-se, precisa de muito trabalho - coletivo, mas, com foco - colaborativo. Um trabalho colaborativo compreende, portanto, Paulo um trabalho coletivo, transcendendo-o. Em resumo, enquanto o trabalho coletivo envolve contribuições individuais somadas a um objetivo comum, o trabalho colaborativo vai além, enfatizando a interdependência e a cooperação ativa entre os membros da equipe para alcançar um resultado conjunto.

Envio para ti, estimado Paulo, a obra *Homem tocado pelo desejo de tocar*, do artista Susano Correia (2022), junto com essa carta. Quando relacionamos a expressão "homem tocado pelo desejo de tocar" ao contexto do trabalho colaborativo, ela pode descrever Paulo, alguém que está profundamente motivado pelo desejo de se envolver e contribuir ativamente para o processo de colaboração. Nesse sentido, "tocar" pode representar o ato de participar ativamente, contribuir com ideias, esforços e energia para alcançar um objetivo comum. Essa pessoa está impulsionada pela vontade de fazer a diferença, de influenciar positivamente o trabalho em equipe e de estabelecer conexões significativas com seus colegas. Essa expressão sugere uma

forte dedicação e comprometimento com a colaboração, e um desejo genuíno de contribuir para o sucesso coletivo. Por isso que lhe envio essa obra, junto a essa carta.

Paulo, acredito que a verdadeira herança de seu trabalho não está apenas em seus livros e teorias, mas na transformação tangível que ele inspira nas vidas daqueles que o encontram. Como educadores, temos o privilégio e a responsabilidade de continuar sua missão de libertação e justiça social, trabalhando juntos para construir um mundo mais justo e humano para todos. No entanto, muitos de seus escritos e ideias implicam uma abordagem colaborativa para a aprendizagem e para a transformação social:

Por outro lado, reconhecer as dificuldades enfrentadas no campo das condições de trabalho não significa abandonar a defesa do trabalho docente coletivo. Por meio desse tipo de trabalho as escolas podem buscar formas de ampliar sua margem de autonomia à medida que tomam sua própria realidade como referência para a organização de seu trabalho pedagógico. Conforme já apontado, entendemos que o trabalho coletivo e colaborativo nas escolas tem o potencial de, inclusive, organizar formas de resistência contra as determinações externas que fragilizam o trabalho docente e, também, a qualidade da educação. Sendo assim, entendemos que a defesa do trabalho docente coletivo e colaborativo deve envolver, necessariamente, a defesa de condições de trabalho que favoreçam a realização desse trabalho (Cunha; Barbosa, 2017, p. 313).

Desse jeito, Paulo, por mais que não tenha encontrado de sola, em suas obras sobre o trabalho coletivo, me coloquei a construir pontes entre alguns de seus conceitos e buscar aproximações para falar sobre esse tema contigo e, de relacionar com a insubordinação criativa. Pois acredito, na importância da insubordinação criativa e na construção do coletivo, como ferramentas para a transformação social e a busca pela justiça. Embora você possa não ter usado o termo "trabalho colaborativo" diretamente, suas ideias estão alinhadas com essa abordagem. Assim, a meu ver, na insubordinação criativa, faz sentido pensar no trabalho colaborativo, como um dos pilares de sua sustentação, pois este sim, se mantém nos conceitos de solidariedade, dialogicidade, diálogo, reflexão, liberdade, colaboração, comunhão.

Assim, Paulo, o trabalho colaborativo é um componente fundamental para pensarmos a insubordinação criativa, e sua importância pode ser entendida através de vários aspectos interligados. Primeiramente, o trabalho colaborativo pode refletir seu princípio, Paulo, de que a educação é um processo dialógico e coletivo. Como tu acreditava que a aprendizagem não acontece de forma isolada, mas sim através da

interação e colaboração entre indivíduos. Nesse sentido, a insubordinação criativa se alimenta dessa troca contínua de ideias e experiências, permitindo que novas soluções e práticas inovadoras surjam a partir do trabalho conjunto.

Além disso, o trabalho colaborativo promove a conscientização, um conceito central na sua pedagogia. Pois quando as pessoas trabalham juntas, elas são capazes de compartilhar suas perspectivas e compreender mais profundamente as realidades sociais e educacionais que enfrentam. Essa compreensão coletiva é crucial para a insubordinação criativa, pois fortalece a capacidade dos indivíduos de identificar injustiças e resistir a estruturas opressivas de maneira mais eficaz.

Outro aspecto importante é a co-construção do conhecimento. No trabalho colaborativo, os participantes não apenas trocam informações, mas também constroem coletivamente novos entendimentos e saberes. Isso é vital para a insubordinação criativa, que busca desafiar o estado atual e promover mudanças significativas nas práticas educacionais. Ao colaborar, os educadores e alunos podem desenvolver metodologias e abordagens que melhor atendem às suas necessidades e às da comunidade.

Assim, Paulo, percebo que a ideia do “com” nas suas obras está diretamente relacionada ao conceito de colaboração e participação coletiva no processo de aprendizagem e transformação social. Tu enfatizas que a educação e a libertação não acontecem para os indivíduos de forma passiva, mas sim com eles, em um processo de diálogo e construção conjunta do conhecimento.

Assim, na sua pedagogia, a aprendizagem não deve ser um ato unilateral, onde o professor deposita conhecimento no aluno (o que ele chama de educação bancária). Pelo contrário, o ensino deve ocorrer com os educandos, de maneira dialógica, respeitando suas experiências, saberes e vivências. Esse modelo favorece a construção coletiva do conhecimento, em que todos são sujeitos ativos no aprendizado.

Além disso, tu sempre defendeste que a transformação social acontece com o povo, e não para ele. As mudanças não podem ser impostas de cima para baixo, mas precisam ser construídas com a participação dos indivíduos, que, ao tomarem consciência da sua realidade, atuam juntos para transformá-la. Esse pensamento está na base da ideia de educação popular, na qual a libertação acontece através da colaboração entre os sujeitos.

Portanto, a ideia do "com" nas suas obras reforça a importância da colaboração, do diálogo e da participação ativa na construção do conhecimento e na luta por justiça social. Isso significa que ninguém se liberta sozinho, mas sim por meio de relações de troca, cooperação e ação coletiva.

Logo, Paulo, o trabalho colaborativo também é essencial para a democratização do espaço educacional, assim como tu enfatizava, a importância de uma educação que respeite a voz e a participação de todos os envolvidos. A insubordinação criativa se beneficia de ambientes onde a colaboração é valorizada, permitindo que todos os participantes contribuam para o processo de tomada de decisão e se sintam parte integrante das mudanças que ocorrem.

Ademais, o trabalho colaborativo fomenta a solidariedade e a conscientização coletiva. Ao unir esforços para alcançar objetivos comuns, os indivíduos desenvolvem um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada. Essa solidariedade é crucial para a insubordinação criativa, pois fortalece a determinação coletiva de desafiar normas injustas e promover práticas mais equitativas.

Finalmente, o trabalho colaborativo encoraja a criatividade e a inovação. Quando as pessoas colaboram, elas trazem diferentes perspectivas e habilidades para a mesa, aumentando a probabilidade de surgirem soluções criativas e inovadoras para problemas complexos. Na insubordinação criativa, essa diversidade de pensamento é um recurso valioso para enfrentar desafios educacionais e sociais de maneira inventiva.

Conseqüentemente, Paulo, o trabalho colaborativo é essencial para a insubordinação criativa, pois promove a co-construção do conhecimento, a conscientização e a democratização dos processos educacionais. Através da colaboração, os indivíduos são capacitados a desafiar estruturas opressivas, a inovar em suas práticas e a construir coletivamente uma educação mais justa e transformadora.

Com profundo respeito e gratidão.

Um abraço grande e até logo!

P.S.: Paulo, abaixo, coloco, ao modo acadêmico, as referências que me serviram de apoio para os pensamentos materializados nesta carta.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (ed.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Ed. Porto, 2003. p. 61-78.

CHALUH, L. N. Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença. **Pro-Posições**, v. 21, p. 207-223, 2010.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor**: a penúltima pétala. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

COSTA, A. A. F.; VARANI, A. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado (Teacher's working in group: the concept revisited). **Crítica Educativa**, v. 3, n. 1, p. 50-66, 2017.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 306-314, 2017.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Trajetórias ousadas nas investigações da educação matemática brasileira. In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAVE, F. M.; VERTUAN, R. E.; BOSCARIOLI, C. O uso de cartas na apresentação de pesquisa científica como possibilidade de insubordinar-se criativamente. **Revista Debates Insubmissos**, v. 6, n. 23, p. 32-58, 2024. DOI: 10.32359/debin2023.v6.n23.p32-58.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. de. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 10, n. 2, p. 191-210, 2008. DOI: 10.18224/educ.v10i2.459. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/459>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2015.

VARANI, A.; COSTA, A. A. F. Possíveis aproximações sobre o conceito de trabalho coletivo em Freinet e Freire. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 24, n. 3, p. 633-650, 2022.



SÉTIMA CARTA PARA PAULO

O SER INCONCLUSO E A DESCONSTRUÇÃO DOCENTE

Francisco Beltrão, tempo de desconstruir.

Estimado Paulo, meus sinceros cumprimentos. Envio para ti, como de costume, uma obra do artista Susano Correia (2020), e esta ele intitulou como *Homem destruindo para se encontrar*. Creio que esta obra reflete o processo de desconstrução docente que desejo abordar contigo, nesta carta.

É com grande entusiasmo e admiração que me dirijo a você para compartilhar algumas reflexões sobre a importância da desconstrução na formação docente, especialmente em relação a insubordinação criativa. Neste contexto, pretendo explorar como a desconstrução docente pode ser uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora, onde “a compreensão do inacabamento é o que permite se sensibilizar à mudança. Mudança no perguntar, mudança no olhar que, por sua vez, podem operar a transformação daquilo que é visto como sendo estático, sem movimento” (Bruck; Gomes, 2021, p. 180).

Para começar Paulo, penso que é crucial compreender o que significa a desconstrução docente. Em sua essência, a desconstrução docente envolve um processo de reflexão crítica e questionamento das práticas, crenças e valores tradicionalmente estabelecidos na educação. Trata-se de desmontar as estruturas de poder e as hierarquias presentes no ambiente educacional, reconhecendo as diversas formas de conhecimento e experiências dos educandos.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é

já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele (Freire, 1980, p. 54).

Esta última citação, estimado Paulo, sintetiza bem o que eu compreendo pela sua concepção de formação humana, ou seja, é voltada para um ser no mundo e para o mundo que não se conclui, é por isso necessária que seja incessante e participe da história, faz-se incondicionalmente associada ao domínio da vida e tem no “círculo cultural” os elementos de conexão para produção de significado, dialogicidade e práxis (Freire, 1980, 1982, 2003).

Quando voltamos nosso olhar para a insubordinação criativa, temos que estar conscientes que o ser insubordinado criativo, nunca está pronto, é um estar sempre sendo, lidando com o novo e inédito. Ser insubordinado criativo é se aceitar como ser inconcluso que mesmo não estando pronto lida com o inédito viável, no viés do que tu escreveste, Paulo. Em que o “inédito viável” se refere a possibilidades que ainda não foram realizadas, mas que são historicamente possíveis de serem concretizadas. Em outras palavras, o “inédito viável” representa o futuro que pode ser construído. Tu propuseste que a pedagogia do “inédito viável” mobiliza os sujeitos para refletirem sobre a história como uma possibilidade de transformação, em vez de algo fatalista e já determinado. Assim, a realidade é concebida como algo em constante evolução, sujeito a mudanças e passível de ser transformada. Esse conceito tem sido explorado em contextos como a educação popular e a saúde coletiva, incentivando ações que transcendam o mero treinamento técnico e promovam projetos coletivos e transformadores, e:

[...] a insubordinação criativa como uma ação de oposição e, geralmente, em desafio à autoridade estabelecida, quando esta se contrapõe ao bem do outro, mesmo que não intencional, por meio de determinações incoerentes, excludentes e/ou discriminatórias. Insubordinação criativa é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas. Ser subversivamente responsável requer assumir-se como ser inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento de busca (Lopes, 2021, p. 73).

Nesse sentido, a desconstrução docente está intrinsecamente ligada ao conceito de insubordinação criativa. Paulo, a insubordinação criativa é a capacidade de questionar as normas e estruturas de poder que moldam nossa sociedade, imaginando e criando novas formas de ser e agir no mundo. Da mesma forma, a

desconstrução docente exige uma postura crítica e criativa por parte dos educadores, desafiando as gaiolas epistemológicas que aprisionam o pensamento e a prática educacional. Mas essa questão das gaiolas epistemológicas, penso ser assunto para a nossa próxima carta.

Lopes (2021, p. 83), amparada pelos seus dizeres, nos chama a atenção para que

Minha vertente freiriana para compreender a Educação me remete à percepção do meu inacabamento, a qual influencia minha leitura de mundo e move minha curiosidade, motivando-me a desvelar a realidade por meio de minhas ações, em um constante movimento de busca. Defendo uma educação que liberte homens e mulheres da perversidade do sistema e acredito que uma Educação Estatística articulada ao desenvolvimento do pensamento crítico favoreça a superação da opressão. Minha defesa é por um processo educativo democrático, no qual as pessoas superem o medo de falar, o medo de criticar e o façam com ética e respeito. Quero que nossos alunos se insubordinem criativamente diante de nossa prática docente e obtenham uma consciência crítica do mundo por meio de um processo de transformação que é “estético, ético, político e cognoscitivo”, e subversivamente responsável.

Uma das maneiras pelas quais a desconstrução docente se manifesta é através da problematização dos conteúdos e práticas educacionais. Isso significa questionar as narrativas dominantes e os discursos hegemônicos presentes nos currículos escolares, abrindo espaço para vozes marginalizadas e perspectivas subalternas. Ao fazer isso, os educadores podem criar um ambiente mais inclusivo e diversificado, onde todos os educandos se sintam representados e valorizados.

Além disso, a desconstrução docente também envolve uma reflexão sobre o próprio papel do educador e suas relações com os educandos. Isso significa reconhecer e confrontar os privilégios e as assimetrias de poder presentes na sala de aula, buscando estabelecer uma relação horizontal e colaborativa com os educandos. Ao invés de serem meros transmissores de conhecimento, os educadores devem se tornar mediadores, de sua construção do aprendizado, incentivando a autonomia e a criatividade dos educandos, indo no sentido contrário de uma educação bancária, pois:

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição (Freire, 1987, p. 59).

No entanto, a desconstrução docente não é um processo fácil ou confortável. Requer uma disposição para enfrentar o desconhecido e o desconforto que surgem quando nossas crenças e práticas são desafiadas, bem como discernimento para entender e decidir sobre se, quando e como agir. Isso exige humildade, coragem e abertura para o diálogo e a colaboração com os educandos e colegas. Como você bem enfatizou, em todo seu legado, a educação é um ato de amor e compromisso com a transformação social, e a desconstrução docente é uma ferramenta poderosa nesse processo.

A discussão sobre a "zona de conforto" no contexto do trabalho docente é abordada por diversos autores que analisam como a permanência nessa zona pode levar ao que é denominado "pacto da mediocridade" no ensino. Esse conceito refere-se a uma situação em que professores, alunos e instituições se acomodam em práticas rotineiras e pouco desafiadoras, resultando em um ensino de baixa qualidade. Dagomir Marquezi, escritor e jornalista, explora essa temática ao descrever a zona de conforto como uma região da mente onde se guardam as melhores lembranças do passado, sugerindo que a permanência nesse estado impede a inovação e a melhoria das práticas educacionais. Marquezi (2016) argumenta que, ao permanecer na zona de conforto, os docentes podem contribuir para a manutenção de um sistema educacional medíocre, onde não há incentivo para a busca de novas metodologias ou para o desenvolvimento profissional contínuo. Essa acomodação pode levar a um ciclo vicioso em que todos os envolvidos no processo educacional fingem cumprir seus papéis sem, de fato, promover uma educação transformadora.

Para romper com esse ciclo, é fundamental que os educadores se desafiem a sair de sua zona de conforto, buscando constantemente aprimorar suas práticas pedagógicas e engajar-se em processos de formação continuada. Essa postura proativa pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino e para a formação de alunos mais críticos e participativos. Isso, inclusive Paulo, será também novamente abordado por mim, quando lhe escrever para tratar das Gaiolas Epistemológicas. Espero que isso se dê em breve.

À medida que enfrentamos os desafios do século, desde as mudanças climáticas até a desigualdade econômica e social, a necessidade de uma educação crítica e transformadora nunca foi tão urgente. Como educadores, temos o dever de

desconstruir as gaiolas epistemológicas que aprisionam nossas mentes e imaginações, criando espaço para novas formas de conhecimento e ação no mundo.

Logo, Paulo, o processo de desconstrução docente na insubordinação criativa é crucial para a evolução da prática educativa e para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e significativo. Na prática, a importância da desconstrução na prática docente, pode se dar de muitas maneiras, podemos citar, inicialmente Paulo, o professor que se permite questionar os paradigmas racionais, logo a desconstrução docente desafia os paradigmas tradicionais da educação, que muitas vezes são baseados em modelos rígidos e hierárquicos. Isso encoraja os educadores a questionar suas próprias crenças e práticas, abrindo espaço para novas ideias e abordagens.

Outro ponto de destaque, é que aquele que se abre ao processo de desconstrução em sua prática docente, permite que sua criatividade aflore. Sob a ótica da insubordinação criativa, isso implica em romper com as formas convencionais de ensino e buscar maneiras alternativas e inovadoras de engajar os educandos. Isso estimula a criatividade tanto dos educadores quanto dos educandos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

Nessa linha de pensamento, ao abrir-se para a perspectiva do outro, podemos considerar a questão da avaliação. Pensemos no caso de um professor que segue um método de avaliação imposto pela escola. No entanto, ao dialogar com seu aluno, ele passa a entender quem realmente é esse aluno, seu ritmo e sua forma de aprender. O aluno demonstra que, por meio do diálogo, consegue se expressar de maneira clara e assertiva, o que sugere que uma avaliação oral poderia facilitar a externalização de seu conhecimento.

Com isso em mente, o professor decide subverter as regras estabelecidas pela escola, especialmente no que diz respeito à forma de avaliar, focando no bem-estar do aluno. Ele passa a trabalhar de maneira diferente com este estudante, adotando uma abordagem de avaliação dialogada. Embora essa forma de avaliação seja nova para o professor, ultrapassando suas práticas habituais, ele se dispõe a ir além do que já conhecia e sabia fazer, atendendo às necessidades do aluno.

O professor pode também criar ambientes de aprendizagem flexíveis, considerando as individualidades de cada aluno e o contexto em que estão inseridos. Em vez de manter uma disposição tradicional de carteiras enfileiradas, os professores

podem criar espaços de aprendizagem mais adaptáveis, onde os alunos têm a liberdade de se mover e colaborar conforme necessário. Isso pode incluir áreas para trabalho em grupo, espaços de relaxamento para reflexão e até a incorporação de tecnologias digitais para facilitar a aprendizagem. Nesse sentido, é essencial construir espaços de ensino de Matemática que respeitem as diferenças e ouçam as vozes dos alunos. Isso está em harmonia com os escritos de D'Ambrosio e Lopes (2015), que nos convidam à reinvenção e à busca por uma Educação Matemática que permita aos estudantes exercer uma cidadania que contribua para a paz e o estabelecimento de uma ética da diversidade, visando respeito, solidariedade e cooperação com o outro.

Sugerimos ao professor a construção de trilhas insubordinadas dentro da sua sala, respeitando o tempo dos seus alunos, dialogando com sua turma e com seus pares. Ou seja, é possível iniciar a pavimentação de uma estrada insubordinada, que saia da rota do exame e nos ensine enquanto construímos uma nova escola. Precisamos trazer a avaliação para o tempo presente, precisamos desenvolver atos insubordinados, criativos e éticos (Vaz; Nasser; Lima, 2021, p. 238).

Paulo, quando nos abrimos ao processo de desconstrução, estamos nos permitindo ainda a reflexão crítica, pois a desconstrução docente encoraja os educadores a refletirem criticamente sobre sua prática, identificando suposições implícitas e preconceitos que possam influenciar seu trabalho. Isso promove uma abordagem mais consciente e reflexiva da educação, contribuindo para uma prática mais ética e inclusiva e também crítica, pela própria reinvenção de si.

Acredito que quando o docente se permite desconstruir diante do seu contexto, o mesmo também se permite adaptar-se às necessidades dos educandos, ou seja, abrir ao novo, pois cada ano é um ano letivo, cada turma é uma turma diferente e cada estudante, é único em suas especificidades. Logo, ao desafiar as normas estabelecidas, os educadores podem se adaptar melhor às necessidades individuais e coletivas de seus educandos. Isso pode envolver a incorporação de métodos de ensino mais personalizados, o reconhecimento da diversidade cultural na sala de aula e a criação de espaços que valorizem a voz e a experiência dos educandos. E se permitir desconstruir de como costumava fazer e agir, o professor precisa se insubordinar criativamente, diante de si mesmo e de seus saberes.

Conseqüentemente, ao se permitir ser um docente em contínua desconstrução, estamos nos permitindo ser e viver o mundo real. Em um mundo em constante mudança, a insubordinação criativa prepara os educandos para enfrentar os desafios

atuais, como a rápida evolução da tecnologia, a globalização e as questões socioambientais. Ao desenvolver habilidades como pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas, os educandos estão melhor preparados para se adaptarem e prosperarem em um mundo em constante transformação.

[...] o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (Freire, 1986, p. 76-77).

Portanto, o processo de desconstrução docente na insubordinação criativa é fundamental para a renovação da prática educativa, promovendo uma abordagem mais flexível, inclusiva e centrada no estudante. Ao desafiar as normas estabelecidas e buscar novas formas de engajar os educandos, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos educandos.

Assim, Paulo, acredito que a desconstrução docente e a insubordinação criativa são ferramentas essenciais para promover uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória. Como você tão eloquentemente afirmou, a educação é a prática da liberdade, e cabe a nós, educadores, cultivar esse espírito de liberdade em nossas salas de aula e comunidades. Pois, como D'Ambrosio (2017, p. 23-24) nos alerta que

[...] uma sociedade com equidade e justiça social começa na sala de aula. A sala de aula de hoje é um espelho da sociedade como um todo, com todos os seus males – com a opressão dos alunos, com relações de poder que dividem e diferenciam os alunos, com procedimentos de avaliação que angustiam os alunos e os distinguem dos outros – servindo de mecanismo que determina que alguns terão poder e outros serão oprimidos. Para reverter a ordem social devemos criar um ambiente de sala de aula que sirva de exemplo das possibilidades para o relacionamento humano – onde o normal seja o respeito, a solidariedade, e a colaboração, criando nas crianças uma imagem de um mundo com respeito e dignidade de vida para todos. Necessitamos incentivar professores a serem insubordinados ao se comprometerem a criar ambientes educacionais em que apoiam e potencializam o desenvolvimento de cada criança como um ser viável, vibrante, criativo, moral, responsável, confiante, colaborativo, capaz de amar e que se preocupa com o bem estar e a dignidade de todos à sua volta.

Suleng (2018, s.p) explica que, “[...] as crises de identidade ou existenciais se referem a um momento de mudança [...] pode ser marcado pela própria pessoa ou por

uma circunstância externa. Trata-se de situações que produzem incerteza e ansiedade, mas também dão oportunidades”, e é em relação a todas estas situações que chamamos a atenção.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Freire, 1987, p. 73).

Portanto, Paulo, ao permitir o processo de desconstrução e a construção de novas identidades, estamos também desburocratizando a mente, o que representa uma reviravolta antropológica. Isso, porém, não visa criar um "homem novo", mas sim uma consciência de sua própria incompletude:

Assim o “novo homem”, depois de ter aprendido a educar-se educando e humanizando o mundo, estabelece-se sobre bases éticas inconformistas e indobráveis diante das violências aterrorizantes que temos assistido histórica e cotidianamente. A proposta freiriana encontra-se justamente nisto, ou seja, no desenvolvimento histórico baseado em uma ética baseada na liberdade e no humanismo. Para isso, precisa ser práxis, reflexiva e nada subjetivista. Um dos caminhos desta construção parece ter início com a desburocratização da mente e, assim, e somente assim, as portas para o processo de reconhecimento da necessidade de mudanças podem ser abertas (Junior, 2021, p. 190).

Nesse sentido, Paulo, a relação entre a desconstrução docente e o seu conceito de "ser mais" está na ideia de transformação contínua e na busca por uma educação libertadora e humanizadora. Pois a desconstrução docente refere-se ao rompimento com modelos tradicionais e autoritários de ensino, especialmente a chamada educação bancária, na qual o professor deposita conhecimento nos alunos de forma mecânica e hierárquica. Esse processo exige que o educador reveja sua prática, compreenda-se como um sujeito em constante aprendizado e estabeleça um relacionamento dialógico com os estudantes. Dessa forma, o professor deixa de ser um transmissor de verdades absolutas e passa a atuar com os alunos, construindo o conhecimento de maneira coletiva.

Já o seu conceito de "ser mais", compreendo que está ligado à ideia de que os seres humanos estão sempre em processo de superação e desenvolvimento, buscando expandir sua consciência, liberdade e possibilidades de ação no mundo. O

"ser mais" é o oposto da opressão, pois significa a luta por condições mais justas, que permitam às pessoas tornarem-se sujeitos plenos de sua própria história.

Ao relacionar esses conceitos, podemos entender que a desconstrução docente é um caminho para o "ser mais", tanto para os professores quanto para os alunos. Quando o educador desconstrói práticas autoritárias e assume uma postura dialógica e crítica, ele se humaniza e contribui para a humanização dos educandos. Esse processo possibilita que todos os envolvidos na educação ampliem sua consciência crítica e se libertem das limitações impostas por modelos opressores. Portanto, ao desconstruir-se, o docente se torna um mediador do conhecimento e um facilitador do "ser mais", ajudando os alunos a reconhecerem seu potencial transformador e a se engajarem na construção de um mundo mais justo e igualitário.

Então, Paulo, ser um professor insubordinado criativo é ser um homem vivo, é estar aberto de forma contínua a se desconstruir, para ser e aprender coisas novas. Pois "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo" (Freire, 1987, p. 78). É modificar a si, desconstruir-se a si, como uma possibilidade de promover uma educação mais crítica, inclusiva e transformadora. Lopes (2021), recorre a Beatriz D'Ambrosio para nos tecer um convite

Convido todos a considerarem o conceito de insubordinação criativa! Os professores devem ter a coragem e confiança para assumir riscos que são inovadores, criativos e resultam em invenções de novas possibilidades. Para isso, eles deverão se apoiar num grupo que os dará respaldo apoiando sua coragem para embarcar em ideias criativas em face de grande oposição. Professores devem ser agentes de mudança e transformação se pretendemos investir na formação de crianças que conseguem atingir seu potencial humano máximo (D'Ambrosio, 2017, p. 19).

Em resumo, o conceito de "ser inconcluso" e a "desconstrução docente" são fundamentais para a insubordinação criativa, pois promovem uma mentalidade de crescimento, incentivam a reflexão crítica e abrem espaço para a inovação e a transformação contínua na educação. Ao abraçar esses conceitos, educadores e alunos podem desafiar estruturas estabelecidas e trabalhar juntos para criar práticas educacionais mais justas, inclusivas e eficazes.

Na próxima carta Paulo, pretendo abordar as questões da experiência e como a mesma fundamenta as construções das identidades docentes.

Com profundo respeito e gratidão.

P.S.: Paulo, abaixo, coloco, ao modo acadêmico, as referências que me serviram de apoio para os pensamentos materializados nesta carta.

BRUCK, N. R. V.; GOMES, G. M. Epistemologia de si próprio: estamos em gaiolas? **Epistemologia**, v. 6, n. 1, p. 170-182.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor**: a penúltima pétala. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

D'AMBROSIO, B. S. La subversión responsable en la constitución del educador matemático. In: LOPES, C. E.; JARAMILLO, D. **Escenas de la insubordinación creativa em las investigaciones em educación matemática em contextos de habla española**. Raleigh: Lulu Press, 2017. p. 17-24.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

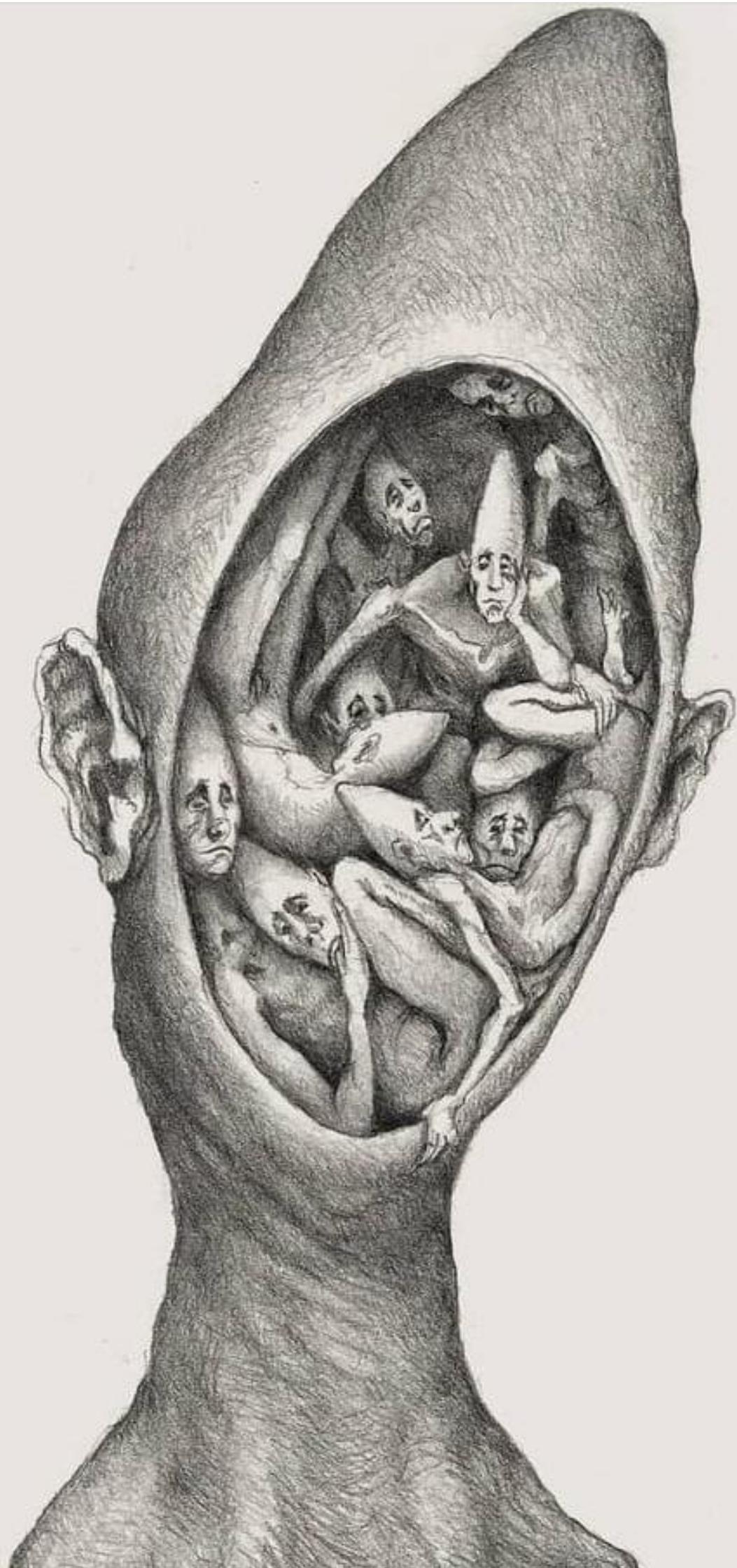
GRAVE, F. M. et al. Desvelando aspectos da criatividade presentes no movimento da insubordinação criativa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NUM MUNDO PÓS-PANDÊMICO. **Anais**. Campina Grande (PB): UEPB, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/6SIPEMAT/791640-DESVELANDO-ASPECTOS-DA-CRIATIVIDADE-PRESENTES-NO-MOVIMENTO-DA-INSUBORDINACAO-CRIATIVA>. Acesso em: 27 jul. 2024.

JUNIOR, E. S. G. Paulo Freire e a Educação contra a Burocratização da Mente. **Revista Transformar**, v. 15, n. 1, p. 175-191, 2021.

LOPES, C. Tessitura possível entre letramento estatístico, pensamento crítico e insubordinação criativa. In: MONTEIRO, C. E. F.; CARVALHO, L. M. T. L. **Temas emergentes em letramento estatístico**. Recife: UFPE, 2021. p. 60-87.

MARQUEZI, D. (2016). *A Zona de Conforto e o Pacto da Mediocridade no Ensino*. Gestão Universitária. Disponível em: <https://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-zona-de-conforto-e-o-pacto-da-mediocridade-no-ensino>. Acesso em: 5 jan. 2025.

VAZ, R. F. N.; NASSER, L.; DE OLIVEIRA LIMA, D. Avaliar para aprender: um ato de insubordinação criativa. **Revista@mbienteeducação**, v. 14, n. 1, p. 214-243, 2021.



OITAVA CARTA PARA PAULO

EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES DOCENTES EM MOVIMENTO

Francisco Beltrão, tempo de bagagens e individualidades.

Estimado Paulo, meus sinceros cumprimentos.

Querido Paulo, escrevo esta carta para compartilhar algumas reflexões sobre a importância da experiência para a construção das identidades docentes, especialmente quando voltamos nosso olhar para a insubordinação criativa.

Acredito firmemente que a experiência e a identidade dos educadores desempenham um papel fundamental na prática pedagógica e na construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e transformadora. Ao reconhecer e valorizar as múltiplas experiências e identidades presentes na sala de aula, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, diversificado e enriquecedor.

Sei que para ti, Paulo, a experiência não se limita apenas ao acumular de informações ou vivências, mas é fundamentalmente um processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida. Em que é através dessa reflexão que os indivíduos se tornam conscientes de si mesmos, de sua posição no mundo e das relações sociais que os cercam. Logo, a experiência, então, não é algo estático, mas sim dinâmico e transformador. Ela envolve ação, reflexão e diálogo constante com o mundo e com os outros. Por meio desse processo dialógico, os sujeitos são capazes de compreender sua realidade de forma crítica e transformá-la em busca de uma maior justiça social e liberdade. Assim, Paulo, pelo que compreendo de suas obras, a experiência é um elemento central no processo de conscientização e emancipação dos indivíduos, permitindo-lhes compreender sua realidade de forma mais profunda e atuar de maneira consciente e transformadora no mundo (Freire, 1980, 1982).

Jorge Larrosa, em suas obras, apresenta a experiência como algo que vai além do simples viver ou do acúmulo de acontecimentos. Ele salienta que a experiência é

um encontro transformador entre o sujeito e o mundo, no qual algo nos toca profundamente e nos muda. Ela está ligada à abertura para o outro, para o inesperado e para o desconhecido. Em *"Pedagogia Profana"* (2002), Larrosa afirma que a experiência não é algo que simplesmente acontece, mas algo que nos acontece e nos transforma, exigindo disposição para a escuta, para o sentido e para a aprendizagem.

Quando voltamos nosso olhar para o contexto do ensino de matemática, a experiência docente se manifesta na relação que o professor estabelece com o conteúdo, com os alunos e com as práticas pedagógicas. A experiência autêntica do professor de matemática é aquela que permite um aprendizado contínuo, que desafia as rotinas e o engessamento das práticas tradicionais. A partir da perspectiva de Larrosa (2002), o professor que vive a experiência em sua plenitude é aquele que se abre para refletir criticamente sobre sua prática, reconhecendo os limites, mas também as possibilidades transformadoras que surgem no encontro com os estudantes.

Assim, esse encontro com o outro (os alunos) e consigo mesmo (reflexão) é essencial para que o professor reconfigure sua identidade docente, desafiando as normas impostas e buscando práticas mais significativas. Aqui, a experiência se torna um meio para a superação de uma zona de conforto pedagógica, permitindo a emergência de uma docência que dialoga com as necessidades e singularidades dos alunos, implica, dada a tradição docente e escolar, a tal desconstrução docente.

A meu ver, a definição de Larrosa (2002) ressoa profundamente com os ideais da insubordinação criativa, que propõe que os professores questionem, reinventem e inovem suas práticas pedagógicas. Para que o professor atue de maneira insubordinada e criativa, ele precisa vivenciar experiências que o tirem da passividade e o coloquem em um espaço de transformação. Isso significa estar aberto ao diálogo com os estudantes, às mudanças no currículo e às inovações pedagógicas. Portanto, a experiência, como definida por Larrosa, é fundamental para a insubordinação criativa porque permite ao professor compreender que suas ações pedagógicas são carregadas de significado e impacto. Quando o professor reflete sobre suas experiências e as ressignifica, ele rompe com práticas impostas e cria espaços de liberdade, criatividade e humanização no ensino da matemática.

Portanto, Paulo, a experiência para o docente é uma fonte valiosa de conhecimento e sabedoria que pode enriquecer o processo educativo de maneiras

únicas. Cada educador traz consigo uma bagagem única de experiências pessoais, profissionais e culturais que influenciam sua prática pedagógica. Essas experiências podem informar as abordagens de ensino, as estratégias de aprendizado e as interações com os educandos, tornando o processo educativo mais significativo e relevante.

Logo, a experiência desempenha um papel fundamental na construção da identidade docente. Em que a experiência é essencial para a construção da identidade docente, fornecendo aos professores oportunidades de aprendizado, crescimento e desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras

No entanto, é importante reconhecer que nem todas as experiências são valorizadas da mesma forma na sociedade. Muitas vezes, as experiências de grupos marginalizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQ+ e pessoas com deficiência, são desvalorizadas e sub-representadas no currículo escolar e na prática educativa, o que pode levar à perpetuação de estereótipos e preconceitos, reforçando as desigualdades existentes na sociedade.

É aqui que entendo, também entra o conceito de insubordinação criativa. Como um movimento que pode fornecer a capacidade de questionar as estruturas de poder que moldam nossa sociedade, imaginando e criando novas formas de ser e agir no mundo, e isso requer uma disposição para desafiar a condição atual e para reconhecer e valorizar as experiências e identidades que tradicionalmente foram marginalizadas e silenciadas.

No âmbito educacional, ações de insubordinação criativa se destacam como parte de uma educação menor, de gueto, de luta, de resistência a ideias limitantes que reivindicam seu espaço pelo tempo com o qual sempre foram realizadas. A insubordinação criativa inaugura um outro processo, tanto em forma quanto em consequências (Souza; Brião, 2017, p. 151).

Diante disso Paulo, a identidade docente também desempenha um papel crucial na prática educativa. As formas como os educadores se veem e como são vistos pelos outros pode influenciar significativamente suas interações com os alunos, suas abordagens de ensino e sua capacidade de promover um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor. Portanto, é importante que os educadores estejam conscientes de sua própria identidade e das maneiras como ela pode influenciar sua prática pedagógica.

A identidade docente na Educação Matemática é um tema amplamente discutido por diversos pesquisadores, que buscam compreender como os professores

constroem sua profissionalidade e quais fatores influenciam esse processo. Apresentamos a seguir as perspectivas de três autores sobre o assunto, relacionando suas ideias com o conceito de insubordinação. Belo e Gonçalves (2012) exploram a identidade profissional dos formadores de professores de matemática, destacando a importância da reflexão sobre a prática docente e a formação contínua. Eles argumentam que a identidade docente é construída a partir das experiências pessoais e profissionais, influenciadas pelo contexto sociocultural e pelas interações com colegas e alunos. A formação inicial e continuada desempenha um papel crucial nesse processo, proporcionando espaços para a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências pedagógicas.

Melo e Silva (2021) analisam o processo de constituição da identidade docente do professor de matemática, enfatizando a importância das experiências vivenciadas durante a formação inicial e a atuação profissional. Eles destacam que a identidade docente é dinâmica e construída ao longo do tempo, sendo influenciada por fatores como as políticas educacionais, as condições de trabalho e as relações estabelecidas no ambiente escolar. A reflexão sobre a prática e o engajamento em comunidades de aprendizagem são apontados como elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional.

Quando D'Ambrosio e Lopes (2015) introduzem o conceito de insubordinação criativa, elas propõem uma postura reflexiva e crítica por parte dos educadores matemáticos, incentivando-os a questionar práticas tradicionais e a buscar inovações pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. Elas argumentam que a autonomia profissional e a prática reflexiva são essenciais para a construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e a promoção de uma educação matemática mais inclusiva e significativa.

Assim, Paulo, penso que a identidade docente pode ser definida como a compreensão que o professor tem de si mesmo em seu papel profissional, englobando suas crenças, valores, conhecimentos e práticas pedagógicas. Essa identidade é construída e reconstruída continuamente, influenciada por experiências pessoais, formação acadêmica, contexto sociocultural e interações no ambiente educacional. Onde a insubordinação criativa relaciona-se diretamente com a identidade docente ao incentivar os professores a adotarem uma postura crítica e reflexiva, questionando práticas estabelecidas e buscando inovações que promovam uma educação mais

significativa. Ao exercer a insubordinação criativa, o docente reafirma sua autonomia profissional e seu compromisso com a transformação social, elementos centrais na construção de sua identidade. Essa postura permite que o professor reconheça sua incompletude e se engaje em um processo contínuo de desenvolvimento, alinhado com a vocação ontológica de humanizar-se e contribuir para a humanização de seus alunos.

No entanto, considero a identidade docente como algo não fixo ou imutável. Ela sim, é moldada por uma série de fatores, incluindo experiências pessoais, histórico-cultural, formação profissional e contexto social. Como educadores, temos o poder de refletir criticamente sobre nossa identidade e de reconstruí-la de maneiras que promovam a justiça social, a equidade e a inclusão.

Garcia (2010) discute o conceito de identidade docente, uma construção complexa que vai além da mera definição de um professor como alguém que ministra aulas. Então, Paulo, a identidade docente envolve as características particulares e as qualidades que tornam um professor reconhecível como tal. Isso inclui não apenas o conhecimento técnico e pedagógico, mas também aspectos pessoais, valores, experiências de vida e a relação com a profissão e com os alunos.

Portanto, a identidade docente é moldada por diversos fatores, como a formação acadêmica, as experiências de ensino, as interações sociais, as políticas educacionais, entre outros. Ela é dinâmica e pode estar sujeita a mudanças ao longo da carreira do professor, conforme ele adquire novas experiências, reflete sobre sua prática e se adapta a novos contextos. Entretanto, a construção da identidade docente também pode ser permeada por conflitos e desafios. Por exemplo, o professor pode se deparar com expectativas divergentes da sociedade, da instituição de ensino, dos colegas e dos próprios alunos, o que pode gerar tensões entre sua identidade profissional e sua identidade pessoal.

Assim, estimado Paulo, considero que a identidade docente não pode ser reduzida a uma simples definição, pois é um conceito multifacetado que reflete a complexidade da profissão de professor e das relações que ele estabelece no contexto educacional.

Refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas (Garcia, 2010, s.p).

Uma das maneiras pelas quais os educadores podem promover a insubordinação criativa e valorizar a diversidade de experiências e identidades é através da incorporação de perspectivas interculturais e críticas em sua prática pedagógica. Isso envolve o reconhecimento e a valorização das múltiplas formas de conhecimento e sabedoria presentes na sala de aula, bem como o engajamento ativo com questões de poder, privilégio e injustiça.

Na perspectiva de Dubar (2005), a identidade ressalta sua natureza dinâmica e contextualizada. Segundo ele, todas as identidades são construções sociais e linguísticas que estão intimamente ligadas ao contexto histórico e social em que se inserem. Isso significa que as identidades não são entidades fixas ou essenciais, mas sim produtos de processos sociais e discursivos que podem variar ao longo do tempo e em diferentes contextos. O autor ainda destaca que apesar de algumas identidades poderem ser percebidas como essenciais ou atemporais, na verdade elas são resultado de racionalizações e interpretações que as fazem parecer dessa forma. Na realidade, as identidades são fluidas e sujeitas a mudanças, tanto em nível individual quanto coletivo. Logo, a identidade é concebida como um resultado que é ao mesmo tempo estável e provisório. Ela é influenciada por uma série de processos de socialização que ocorrem tanto no âmbito individual quanto no âmbito social, combinando elementos subjetivos e objetivos, biográficos e estruturais.

Essa abordagem Paulo, ressalta a complexidade da identidade humana, mostrando como ela é moldada por uma interação constante entre fatores pessoais e sociais, individuais e coletivos. Além disso, os educadores podem promover a insubordinação criativa ao desafiar ativamente as normas e expectativas que limitam a expressão e a celebração da diversidade. Isso pode incluir a incorporação de conteúdos e materiais que representem uma ampla gama de perspectivas e experiências, bem como o desenvolvimento de estratégias de ensino que incentivem a participação e o engajamento de todos os educandos, independentemente de sua origem ou identidade. No entanto, promover a insubordinação criativa e valorizar a diversidade de experiências e identidades na sala de aula não é tarefa fácil. Isso requer uma disposição para confrontar o desconforto e a resistência que surgem quando nossas próprias crenças e práticas são desafiadas. Isso também requer uma

abordagem colaborativa e solidária, em que os educadores trabalham juntos para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor.

Segundo Celi Lopes, em entrevista concedida a Pita, Lopes e Roncado (2022, p. 27):

O Educador não pode ser nunca conformado. Devemos sempre ser inconformados, porque sempre estamos buscando fazer diferente. Não temos o direito de ser conformados e acomodados, temos que ser inquietos, temos que ser inconformados, temos que provocar a criticidade dos nossos alunos. Então, temos que ser críticos, temos que ser autocríticos.

À medida que enfrentamos os desafios diários, dentro do ambiente escolar, desde as mudanças climáticas até a desigualdade econômica e social, a necessidade de uma educação crítica, inclusiva e transformadora nunca foi tão urgente. Como educadores, temos o dever de promover a insubordinação criativa e valorizar a diversidade de experiências e identidades na sala de aula, criando um ambiente de aprendizado que capacite todos os educandos a alcançarem seu pleno potencial. Acredito, Paulo, que a experiência e a identidade dos educadores são recursos valiosos que podem ser mobilizados para promover uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória. Como você tão eloquentemente afirmou, a educação é a prática da liberdade, e cabe a nós, educadores, cultivar esse espírito de liberdade em nossas salas de aula e comunidades.

[...] compreendemos que esse reconhecimento angustiante da realidade, nos leva a nos perceber, enquanto docentes, como oprimidos, mas motivados por uma busca pelo novo, pelo fazer diferente. Porém, sabemos que a libertação acontece por meio de uma busca, por vezes, dolorida, pois é preciso se rebelar, debater-se, “virar a mesa” e se conhecer. Conhecer a situação que se encontra, refletir e passar a ter ações que podem ser melhores para outros e para si (Pita; Lopes; Roncado, 2022, p. 35).

Sei Paulo, que para ti, a educação para a liberdade envolvia uma abordagem dialógica, na qual educadores e educandos participavam ativamente do processo de aprendizagem, compartilhando conhecimentos, experiências e reflexões. Assim, tu bem enfatizavas a importância de uma pedagogia que reconhecesse a realidade social e cultural dos alunos, permitindo-lhes compreender criticamente o mundo em que viviam e capacitando-os a transformá-lo. Nessa linha de pensamento, tu destacavas a necessidade de uma educação que promovesse a consciência crítica, o questionamento das estruturas de poder e a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Para ti, a verdadeira educação deveria capacitar as pessoas a se tornarem

agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade como um todo, lutando contra a opressão e promovendo a liberdade e a emancipação.

Para Santos (2023, p. 116) “é importante conceituar novamente Identidade, reforçando que não se pode compreendê-la como algo definido, estável e imutável, muito pelo contrário”. A reflexão sobre identidade como algo múltiplo e em constante construção é bastante relevante. Isso significa que nossa identidade não é fixa ou estática, mas sim fluida e moldável ao longo do tempo e das experiências. Como indivíduos, podemos ter várias identidades que coexistem dentro de nós, cada uma influenciada por diferentes contextos, relacionamentos e papéis que desempenhamos na vida. Essa compreensão da identidade como algo plural e flexível tem implicações significativas, especialmente no contexto educacional. Por exemplo, ao reconhecer a diversidade de identidades dos professores, podemos promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor nas escolas, valorizando e respeitando as diferentes experiências e perspectivas que cada educador traz consigo.

Parece-nos clichê dizer que todas as pessoas são diferentes, mas cabe aqui a nostalgia, pois, pensarmos em diferenças nos faz refletir: temos diferença nas roupas das pessoas; nas personalidades; nos modos de agir; nos tons da pele; nos gostos musicais, enfim, em uma infinidade de coisas que tornam as pessoas únicas, bem assim são as memórias, únicas e diferentes para cada pessoa (Santos, 2023, p. 117).

Além disso, ao compreender a natureza fluida da identidade, podemos nos libertar das expectativas e pressões para nos encaixarmos em uma única categoria ou definição. Isso nos permite explorar e expressar livremente diferentes aspectos de quem somos, promovendo um senso mais autêntico de autoconhecimento e aceitação. Portanto, considerar a identidade como algo pluralizado e em constante evolução nos convida a adotar uma abordagem mais inclusiva e dinâmica em relação a nós mesmos e aos outros.

A importância das identidades no plural para o ser docente reside na compreensão de que cada educador é uma pessoa única, composta por múltiplas facetas de identidade que influenciam sua visão de mundo, sua prática pedagógica e sua relação com os educandos. Reconhecer e valorizar essa diversidade de identidades é essencial para promover uma educação inclusiva, equitativa e significativa.

Em primeiro lugar, as identidades no plural reconhecem a complexidade da experiência humana. Cada educador traz consigo uma série de identidades interseccionais - como gênero, raça, etnia, sexualidade, classe social, religião, entre outras - que moldam suas perspectivas, experiências e valores. Ao reconhecer e valorizar essa diversidade de identidades nos alunos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais rico e estimulante, onde todos os educandos se sintam representados e valorizados.

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes (Gatti, 1996, p. 86).

Além disso, Paulo, as identidades no plural promovem uma maior empatia e compreensão entre os educadores e os educandos. Ao reconhecer e respeitar as diferentes identidades presentes na sala de aula, os educadores podem estabelecer conexões mais profundas e autênticas com os educandos, criando um ambiente de confiança e colaboração. Isso é especialmente importante para os educandos que pertencem a grupos marginalizados ou minoritários, que muitas vezes se sentem excluídos ou invisíveis na escola.

Para Nóvoa (2000), destaca a complexidade do processo de construção de identidades, especialmente no contexto profissional, como o docente. Ele enfatiza que esse processo envolve a apropriação do sentido da história pessoal e profissional de cada indivíduo. Assim, segundo o autor, Paulo, essa apropriação não acontece de forma imediata, mas sim ao longo do tempo, exigindo períodos de reflexão, adaptação e assimilação de mudanças. É necessário um tempo para que os profissionais possam reconfigurar suas identidades, integrar inovações e se ajustar a novos contextos e demandas.

Essa reflexão destaca a importância do desenvolvimento profissional contínuo e da flexibilidade para lidar com as transformações e desafios que surgem ao longo da carreira. A construção e reconstrução de identidades profissionais são processos dinâmicos e em constante evolução, que demandam tempo, esforço e reflexão por parte dos indivíduos.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: E vice-versa (Diz-me quem és, dir-te-ei como ensinas) (Nóvoa, 1995, p. 34-35).

As identidades no plural também promovem uma maior consciência e reflexão por parte dos educadores sobre sua própria posição de privilégio e poder. Ao reconhecer as maneiras pelas quais suas identidades influenciam sua visão de mundo e sua prática pedagógica, os educadores podem se tornar mais sensíveis às necessidades e experiências dos educandos que pertencem a grupos marginalizados. Isso pode levar a uma prática pedagógica mais justa, equitativa e inclusiva, que busca promover o sucesso de todos os educandos, independentemente de sua origem ou identidade. Para Bernadette Gatti (1996, p. 85):

Em sociedades que sofrem grandes e rápidas mutações como a nossa, podemos detectar, na construção e na forma que toma o papel social dos professores, e também nas propostas para sua formação, uma questão de fundo, pouco trabalhada nas pesquisas, que mereceria ser examinada e levada em conta, dado que ela é a base do seu modo de ser social: trata-se da questão da identidade do professor.

Além disso, as identidades no plural promovem uma abordagem mais flexível e adaptável à prática pedagógica. Reconhecer que cada estudante é único e traz consigo uma série de identidades interseccionais significa que os educadores precisam adotar uma abordagem diferenciada e personalizada ao ensino. Isso envolve reconhecer e valorizar as diferentes formas de conhecimento e expressão presentes na sala de aula, bem como adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades e interesses individuais dos educandos.

Em última análise, acredito que as experiências são essenciais para a construção das identidades, em que as identidades no plural promovem uma educação mais rica, inclusiva e significativa que prepara os educandos para viver em uma sociedade diversificada e globalizada. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de identidades presentes na sala de aula, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado que celebra a riqueza e a complexidade da experiência humana, promovendo a compreensão mútua, o respeito pela diferença de todos os educandos.

Assim, Paulo, percebo que a docência é uma jornada marcada pela experiência e pela construção da identidade, um processo contínuo de aprendizado e transformação. Em sintonia com o seu legado, compreendo que o professor não é um

ser acabado, mas um sujeito em permanente construção, em constante diálogo com o mundo e com aqueles que ensina. Sua identidade docente se forja na interação com os estudantes, nas descobertas diárias e na reflexão sobre sua própria prática.

O seu conceito de inacabamento nos lembra que ensinar não é deter todo o saber, mas reconhecer-se como um aprendiz eterno, aberto ao novo e ao imprevisível. Essa consciência impulsiona a práxis, a união entre ação e reflexão crítica, permitindo que o educador questione, ressignifique e transforme sua prática em um ato de libertação, e não de mera transmissão de conteúdos.

Nesse percurso, a experiência docente deve estar a serviço do "ser mais", que, para ti, Paulo, percebo ser a busca incessante pela humanização e pela emancipação de todos os envolvidos no processo educativo. Ensinar não é um ato solitário, mas um movimento coletivo de crescimento e superação. O professor, ao reconhecer-se inacabado, ao refletir sobre sua prática e ao comprometer-se com a formação crítica de seus alunos, não apenas ensina, mas também aprende, transformando-se junto com aqueles a quem educa. Assim, a docência torna-se um espaço de encontro, de partilha e de esperança, onde cada experiência vivida fortalece a identidade de quem ensina e de quem aprende, reafirmando a educação como um ato profundamente humano e libertador.

Por isso, estimado Paulo, encaminho, como de costume, junto a essa carta, uma obra do artista Susano Correia (2020), que eu tanto admiro. Esta obra, ele intitula como *Eus em mim* vejo que ilustra de forma significativa o que eu tratei nesta carta contigo, a questão das experiências e como estas consolidam as nossas identidades, ou seja, nossas bagagens formam também, nossas individualidades. E com essas diversas possibilidades de experienciar e ser, que encerro essa carta.

Com profundo respeito e gratidão.

Um abraço grande e até logo!

Fernanda Marchiori Grave

P.S.: Aqui estão as referências que me ajudaram durante este processo de escrita e reflexão. Embora eu tenha optado por redigir na primeira pessoa do singular, é importante ressaltar que este texto é, em sua essência, plural, já que muitos autores contribuem conosco. Caso deseje consultar estas fontes, sintá-se à vontade.

BELO, E. S. V.; GONÇALVES, T. O. A identidade profissional do professor formador de professores de Matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 299-315, 2012.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor**: a penúltima pétala. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *BOLEMA*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Martins e Fontes, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARCIA, M. M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/identidade-docente/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MELO, C. I. B.; SILVA, S. P. Estudos sobre a identidade profissional docente do professor de Matemática: o Estado da Questão. *Perspectiva*, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1-19, 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004 (1995).

PITA, A. P. G.; LIMA, P.; RONCATO, C. Uma conversa sobre insubordinação criativa com Celi Lopes: como não lembrar daqueles colegas responsavelmente subversivos e ousados! Como não lembrar... **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 11, n. 24, p. 15-36, 2022.

SANTOS, M. C. A. L. **Identidade docente de professoras do campo: construção e desconstrução**, 2023.

SOUZA, L. O.; BRIÃO, G. F. Insubordinação Criativa: grupo de discussão Currículo e Avaliações. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática** [S. l.], v. 8, n. 4, p. 147–156, 2017. DOI: 10.26843/rencima.v8i4.1499. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1499>. Acesso em: 6 abr. 2024.



NONA CARTA PARA PAULO

AS GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

Francisco Beltrão, tempo de voar.

Estimado Paulo, meus sinceros cumprimentos.

Espero que esta carta lhe encontre bem. Hoje, estimado Paulo, eu lhe escrevo esta carta para compartilhar algumas reflexões sobre as gaiolas epistemológicas de Ubiratan D'Ambrosio e como elas se relacionam com o conceito de insubordinação criativa e também, com seu legado.

O saudoso Ubiratan D'Ambrosio, que tu tiveste o prazer de dividir uma entrevista que concedeu junto a Maria do Carmo Santos Domite, onde o vídeo foi exibido no 8th *International Congress on Mathematical Education* (ICME), em 1996, em Sevilha, Espanha. E ao revisitar os escritos de Ubiratan sobre as gaiolas epistemológicas, hoje, com as lentes da insubordinação criativa, percebo muita semelhança com seus escritos.

Desenvolvi, há muito tempo, o conceito de gaiolas epistemológicas, comparando especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola. Os pássaros só vêem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola. Mas não sabem de que cor a gaiola é pintada por fora (D'Ambrosio, 2016, p. 224).

Ao discutir as gaiolas epistemológicas, D'Ambrosio (2016) nos convida a refletir sobre as estruturas de pensamento que nos aprisionam em paradigmas limitados e nos impedem de ver além das fronteiras estabelecidas pelo pensamento dominante. Assim como uma gaiola física restringe o movimento de um pássaro, essas gaiolas epistemológicas limitam nossa capacidade de imaginar e compreender o mundo de maneiras diversas e plurais.

No contexto da educação, as gaiolas epistemológicas são especialmente perniciosas, pois moldam não apenas o que aprendemos, mas também como aprendemos. Elas reforçam ideias preconcebidas sobre quem pode produzir conhecimento legítimo e quais formas de conhecimento são valorizadas. Como você bem sabia, essa dinâmica reproduz e perpetua as desigualdades existentes em nossa sociedade, marginalizando vozes e perspectivas que não se encaixam no molde estabelecido.

É aqui que entra o conceito de insubordinação criativa. Você nos ensinou que a verdadeira educação é um ato de libertação, um processo de desaprender e reaprender constantemente que nos capacita a desafiar as gaiolas epistemológicas que nos aprisionam. A insubordinação criativa é a capacidade de questionar as estruturas de poder que sustentam essas gaiolas, de imaginar novas formas de conhecer e de ser no mundo.

Para alcançar a insubordinação criativa, é necessário cultivar espaços de diálogo e colaboração onde diferentes perspectivas possam ser compartilhadas e respeitadas. Como você tão habilmente demonstrou em sua prática pedagógica, a sala de aula pode ser um local de resistência e transformação, onde os educandos são encorajados a questionar e a buscar soluções criativas para os problemas que enfrentam.

Além disso, Paulo, compreendo ser crucial reconhecer que a insubordinação criativa não é um ato solitário, mas sim um esforço coletivo que exige solidariedade e colaboração. Precisamos construir redes de apoio e comunidades de prática comprometidas com a transformação social, onde possamos nos fortalecer mutuamente em nossa busca por uma educação mais inclusiva e emancipatória, o que não é algo trivial. Deixando claro, que a colaboração aqui é complexa, como somos incipientes no coletivo, no trabalho em grupo e propomos sempre isso com facilidade. Mas não é tarefa fácil.

A insubordinação criativa é uma abordagem que encoraja os educadores a desafiar as normas estabelecidas e a explorarem novas formas de ensinar e aprender matemática. Para a formação do educador matemático, isso significa incentivar a reflexão crítica sobre as práticas tradicionais de ensino, promovendo a experimentação e a inovação na sala de aula. E então, podemos nos questionar:

Enfim, qual é a primeira medida para sair da gaiola? A resposta parece simples: reconhecer que se está na gaiola. Para sair do lugar onde nos encontramos, precisamos primeiro reconhecer que estamos nele, entretanto, sair [da gaiola] não é tão fácil (Bruck; Gomes, 2021, p. 177).

Esse fragmento dialoga diretamente com o conceito de situação-limite que tu defendes, que se refere aos obstáculos estruturais e sociais que dificultam ou impedem a transformação da realidade. Assim como no trecho, as situações-limite podem parecer barreiras intransponíveis, fazendo com que os indivíduos acreditem que sua condição atual é definitiva. No entanto, tu argumentas que, ao desenvolver uma consciência crítica, é possível enxergar o inédito viável, ou seja, alternativas concretas para superar essas dificuldades e transformar a realidade.

No fragmento, essa perspectiva se manifesta na ideia de que, apesar do medo e das dificuldades, há "brechas" e "possibilidades sutis de transformação". Essa visão, acredito eu, que está alinhada ao seu pensamento, que defende que as situações-limite não devem ser vistas como sentenças definitivas, mas como desafios que, ao serem compreendidos criticamente, podem impulsionar a libertação e a construção de um mundo mais justo.

Ao adotar a insubordinação criativa, os educadores são encorajados a questionar paradigmas, ou seja, desafiar ideias preconcebidas sobre como a matemática deve ser ensinada e aprender a pensar de maneira crítica sobre as abordagens tradicionais. Da mesma forma, ao nos insubordinarmos criativamente enquanto professores, podemos também, explorar novas metodologias, experimentar diferentes técnicas de ensino que incentivem a participação ativa dos educandos, a resolução de problemas e a aplicação prática dos conceitos matemáticos. Dessa forma, ao sair dessas gaiolas, fomentar a criatividade, estimulamos a criatividade dos educandos e dos próprios educadores, encorajando a busca por soluções originais para os problemas matemáticos. Nesta linha de pensamento, Paulo, outro fator que devemos considerar, ao abrirmos essas gaiolas, é a inclusão e a valorização da diversidade, onde podemos, enquanto docentes insubordinados, reconhecer e celebrar a diversidade de habilidades, experiências e perspectivas dos educandos, adaptando as práticas de ensino para atender às necessidades individuais num manifesto coletivo, de aprender com o outro e pelo outro.

Assim, somos capazes de promover a autonomia, capacitando os educandos a assumirem um papel ativo em seu próprio processo de aprendizagem, permitindo

que explorem e descubram a matemática do mundo, ou como você bem construiu em sua entrevista junto ao Ubiratan D'Ambrosio e Maria do Carmo Santos Domite, em 1995, “há uma forma matemática de estar no mundo”.

E isso, certamente corresponde a um voar, a sair da gaiola. Um questionar, ético e consciente, sempre em prol do outro.

Sair da gaiola não é fácil, pois as gaiolas oferecem vários benefícios, como o reconhecimento pelos pares, o que garante emprego e promoções. Mas o preço por estes benefícios é alto: as grades impedem sair e voltar livremente. Com isto não há possibilidade de ver e conhecer a realidade natural e social, de se inspirar pelo novo para a criatividade (D'Ambrosio, 2016, p. 224).

Como educadores, temos o dever de instruir nossos educandos a desafiar as gaiolas epistemológicas que os limitam e a imaginar novos caminhos para um futuro mais justo e sustentável. E como sempre, estimado Paulo, lhe encaminho uma obra do Susano Correia (2020), para compor esta carta, essa obra o artista intitula como *Cante pra mim*, percebo que muitas vezes, como docentes, assim somos cobrados, para cantar mesmo estando em ambientes de aprisionamento.

Agindo assim, mesmo entre paredes, estaremos em mutação, desde que sejamos capazes de enfrentar os medos da mudança, sentindo, pensando e agindo sobre as implicações destas insatisfações no contexto escolar. Na atitude de 'compreender para agir' alertamos que é improdutivo tentar separar o dentro e o fora, pois, *nenhum conflito não é só externo*, já que diz respeito a um indivíduo complexo que tem dúvidas quanto a suas percepções internas e, da mesma forma, *nenhum conflito é puramente interno*, pois remete, em ato ou em potência, para conflitos sociais. Toda a reflexão que se diga epistemológica prescinde da liberdade e da coragem para mudar crenças. É uma aprendizagem que necessita destas mesmas concepções enquanto pedagógico, ou seja, as alunas e os alunos precisam de um clima favorável que lhes permita ousar, criticar, contatar com as singularidades ao invés de reproduzir as hierarquias institucionais (Bruck; Gomes, 2021, p. 179).

Acredito que as gaiolas epistemológicas de D'Ambrosio e o conceito de pedagogia de liberdade que você defendeu estão intrinsecamente ligados, pois ambos nos desafiam a questionar as estruturas de poder que moldam nosso pensamento e a buscar novas formas de conhecimento e ação no mundo. Logo

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987, p. 54).

Como afirmou D'Ambrosio (2016, p. 230), “a coragem do educador é sair do conforto e da segurança da gaiola e ver a realidade do mundo”. Essas palavras capturam a essência do papel do educador como um agente de mudança e transformação na sociedade. Ao sair da zona de conforto e da segurança da gaiola, o educador se expõe às realidades do mundo, reconhecendo tanto suas belezas quanto seus desafios.

A utopia do educador, como você mencionou, é nobre e inspiradora: uma humanidade em harmonia, dignidade e paz para todos. Para ti, percebo que a utopia não é um sonho inalcançável ou uma fantasia distante, mas sim um horizonte possível, um objetivo concreto que impulsiona a transformação da realidade, como um motor da esperança e da ação, algo que orienta a luta por um mundo mais justo e humano.

Tu defendes que a utopia deve estar enraizada na realidade, servindo como inspiração para a práxis, ou seja, para a ação refletida e transformadora. Isso significa que não basta apenas sonhar com uma sociedade melhor; é preciso agir para construí-la, reconhecendo os desafios e enfrentando as situações-limite que dificultam essa mudança.

Além disso, a utopia está diretamente ligada ao conceito de inacabamento, pois os seres humanos estão sempre em processo de construção e superação. A busca pelo “ser mais” passa pelo desejo de um futuro mais digno, e a utopia alimenta esse desejo, impedindo a resignação diante das injustiças e estimulando a ação coletiva. Assim, defendo que o ser utópico não significa ser ingênuo, mas sim ter compromisso com a transformação social, acreditando que outro mundo é possível e necessário, desde que lutemos por ele, o que implica num compromisso não apenas com o ensino acadêmico, mas também com a educação para a cidadania e justiça social.

Somos parte de uma máquina que prepara professores que seguem regras sem considerar as implicações das mesmas para o bem estar das crianças. A escola de hoje oprime tanto professores quanto alunos. Nossos professores não têm voz nem agência e seguem regras de forma acrítica, sem considerar se essas são boas ou levam ao bem das crianças. Preparamos gestores educacionais que advogam pelas leis e regras institucionais, ao invés de advogarem pelas crianças e professores participando dos seus sistemas de ensino. Espera-se que os professores sigam regras cegamente sem se preocuparem com os resultados de seus atos na formação das crianças, muito menos na preocupação de entender como estão contribuindo para a formação de uma geração de jovens preparados e inspirados para buscar uma nova ordem social para um mundo melhor para todos os seres humanos (D'Ambrosio, 2015, p. 4).

Ao fazer da natureza, dos seres vivos e da sociedade o foco de seu trabalho, o educador promove uma visão holística da educação, que vai além do ensino tradicional de disciplinas. Essa abordagem reconhece a interconexão de todos os elementos do mundo e enfatiza a importância de uma convivência pacífica e sustentável.

O ponto de partida na jornada do educador é, de fato, a vida como um fato. Isso significa que a educação deve estar enraizada na realidade das experiências vividas pelos educandos, levando em consideração suas necessidades, interesses e contextos culturais. Em última análise, o educador corajoso e insubordinado criativo, não apenas ensina conhecimento, mas também inspira os educandos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para a construção de um mundo mais justo, igualitário e sustentável.

Na educação, as ações de insubordinação criativa são atos políticos, em que professores agem de maneira a priorizar o aprendizado de seus alunos, imaginando e implementando novas possibilidades nas suas aulas. Muitas vezes essas ações inovadoras e transformadoras são opostas às normas ou políticas públicas, mas o professor com seu profissionalismo e experiência resolvem assumir o risco para o bem dos seus alunos (D'Ambrosio, 2015, p. 9).

E assim, Paulo, a saudosa Beatriz D'Ambrosio (2015), nos provoca a pensar na insubordinação criativa, trazendo alguns exemplos, rompe com o currículo prescrito, coloca o estudante no coração do processo educacional, considera o desenvolvimento das crianças ao planejar suas ações, desafia os educandos a identificarem problemas e criar propostas para a solução, transcende o ambiente escola – extrapola o alcance da sala de aula, cria uma oportunidade para as crianças vivenciarem o problema para melhor fazer uma leitura de mundo, cria oportunidade para as crianças viverem a sua proposta de solução – experimentarem suas ações, apoia as crianças ao atribuírem significado e realizarem uma leitura de mundo construída colaborativamente. E dessa forma, fica mais que evidenciado, que ao nos debruçarmos na insubordinação criativa, estamos nos permitindo enquanto educadores a voar, a ir além, a sair dessas gaiolas que tanto nos aprisionam, mas permanecendo ali ou voltando para ela sempre que decidir assim, onde

[...] a luta por um mundo mais justo pode ter muitas frentes e formatos e que algumas batalhas são perdidas, enquanto outras encontram brechas e sobrevivem. Para ele, cada um de nós pode e deve contribuir para a transformação do mundo. É o coletivo, sobretudo, que vai garantir a

construção desse novo mundo, este que queremos e pelo qual lutamos (Arelaro, 2021, p. 25).

Dessa maneira, Paulo, assim como você já nos convidava a refletir, a consciência de sair dessas gaiolas, só se dá, ao evocar a consciência crítica em nosso dia a dia, em nossas ações cotidianas escolares, e primeiramente percebemos que ali estamos presos. Por isso, intitulei essa carta como Gaiolas Epistemológicas e Pedagogia da Libertação, pois visualizo que o sair da gaiola proposto na insubordinação criativa, é um libertar-se assim como tu propõe na pedagogia da libertação, que visa promover a conscientização crítica e a emancipação dos oprimidos. Essa pedagogia é baseada na ideia de que a educação deve ser um processo de transformação social, possibilitando às pessoas entender e mudar as estruturas que mantêm a desigualdade e a opressão. E assim, não podemos deixar de considerar elementos centrais para que isso ocorra, um deles é a Educação como prática de liberdade, assim como tu acreditavas que a educação deveria ser uma prática de liberdade, não de dominação, em vez de transferir conhecimento de maneira unilateral, o educador deve facilitar o diálogo e a troca de ideias.

O sair da gaiola exige também a conscientização, pois libertar-se é também querer ver o outro livre, então enquanto professores nos propomos a desenvolver a conscientização crítica nos educandos, permitindo-lhes perceber as realidades sociais, políticas e econômicas de sua condição e questionar as estruturas opressoras. Outro ponto central dessa perspectiva, estimado Paulo, é o diálogo, que também já abordei contigo em uma carta anterior, vejo que para sair das gaiolas que nos aprisionam, precisamos deste, como um meio de criar conhecimento coletivo, em um processo de aprendizagem em que educadores e educandos aprendem uns com os outros. Outro fator que deve ser considerado, é a Educação como um ato político, pois ao sair da gaiola, compreendemos que a educação não é neutra; ela sempre tem uma dimensão política. Portanto, ela pode ser usada para perpetuar o estado atual ou para transformá-lo. Portanto, o título desta carta, Paulo, vem no sentido de provocar indivíduos e comunidades a alcançar uma sociedade mais justa e equitativa. A luta para sair dessas gaiolas epistemológicas é diária, assim como o processo de ser cidadão consciente crítico no mundo (Freire, 1993).

Paulo, nesta última carta que lhe escrevo, gostaria de agradecer por essa oportunidade, por esse tempo fértil que foi escrever para ti, de refletir sobre essas

temáticas que construíram os temas das cartas. Sigo aqui, ainda inquieta. E ao encerrar esta última carta, desejo expressar a profundidade de minha gratidão por seu legado, que inspira minha jornada como educadora matemática comprometida com a transformação social. Foi sua ousadia em acreditar na potência do diálogo e na força libertadora da educação que me fez enxergar a Insubordinação Criativa como uma extensão viva de sua pedagogia da libertação. E foi por isso, que escolhi dedicar esta última reflexão às "gaiolas epistemológicas" porque elas representam, simbolicamente, as limitações impostas por práticas pedagógicas que sufocam a curiosidade e a criatividade. Essas gaiolas, alimentadas por modelos tradicionais e inflexíveis, muitas vezes aprisionam não só os alunos, mas também nós, educadores, dentro de um sistema que insiste em perpetuar desigualdades e silenciar vozes. A insubordinação criativa, para mim, é o voo que rompe essas grades.

Inspirada por suas palavras e pelo seu sonho de uma educação humanizadora, vejo nestas ações um gesto político e ético que recusa a aceitação passiva das imposições do estado atual. É um convite à reinvenção constante, à coragem de questionar e recriar, com amor e responsabilidade, aquilo que aprendemos a naturalizar. Assim como sua pedagogia nos ensina a ler o mundo para transformá-lo, a insubordinação criativa nos convida a desobedecer às regras que desumanizam para reimaginar a matemática como uma prática viva, significativa e inclusiva. Portanto, Paulo, levo comigo a certeza de que sua voz ecoa em cada ato de resistência criativa que realizamos em nossas salas de aula. Suas ideias alimentam nossos sonhos de liberdade e nos lembram que, mesmo em tempos difíceis, educar é um ato de esperança.

Com carinho e reverência, de uma educadora matemática que acredita e luta pela mudança que quer ver no mundo.

Um abraço grande!

Fernanda Marchiori Grave

P.S.: Paulo, aqui estão as fontes que me guiaram neste processo de escrita e reflexão. Embora eu opte por redigir na primeira pessoa do singular, este texto é, fundamentalmente, coletivo, visto que vários autores colaboram comigo. Se desejar consultá-los, sinta-se à vontade. As referências seguem imediatamente abaixo.

ARELARO, L. **Esperança e resistência em Paulo Freire**. 2021.

BRUCK, N. R. V.; GOMES, G. M. Epistemologia de si próprio: Estamos em gaiolas? **Epistemologia**, v. 6, n. 1, p. 170-182, 2021.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

D'AMBROSIO, B. S. **A subversão responsável na constituição do educador matemático**. In: 16º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa. Bogotá, CO: Asociación Colombiana de Matemática Educativa, p. 1-8, 2015.

D'AMBROSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 2016.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



QUARTA CARTA AO/À LEITOR/A

TESSITURAS NÃO FINAIS

“Alice estava começando a se cansar de ficar sentada ao lado da irmã à beira do lago, sem ter nada para fazer: uma ou duas vezes ela tinha espiado no livro que a irmã estava lendo, mas o livro não tinha desenhos, nem diálogos. “E de que serve um livro”, pensou Alice, “sem desenhos ou diálogos?”” (Lewis Carroll).

Francisco Beltrão, tempo de tecer considerações.

Estimado/a leitor/a,

Sei que há tempos não lhe escrevo, confesso que as cartas que estava tecendo para Paulo me exigiram bastante, seja enquanto tempo, dedicação, mas em reflexão. Após findar as cartas para ele, tive que esperar um tempo, para retomar o contato contigo, estimado/a leitor/a.

Sabe, o processo de escrita nem sempre é linear. E isso me remete a um poema do pernambucano João Cabral de Melo Neto. Ele, que ilustrou com propriedade na sua escrita consciente, trabalhada e despersonalizada, em seu conhecido “Catar Feijão”, nos inspira a pensar na importância dessas pausas, fazendo uma analogia entre esse ato e a escrita em si:

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alquidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.
(Neto, 1995, p. 21).*

Sabe leitor/a, acho que eu me encontrava no processo de ‘peneirar’ as palavras e excluir os excessos. Porém, após esses momentos de pausa e reflexão, ao finalizar esta tese, conduzida pela estética epistolar em diálogo com Paulo Freire, reconheço a profundidade e a atualidade de seu legado na relação com a insubordinação criativa.

Ser um educador que adota a insubordinação criativa significa assumir uma posição transformadora, que ultrapassa as práticas rotineiras e dialoga com as complexidades do tempo presente. Esse movimento reforça a ideia de que o ato educativo é, antes de tudo, um gesto político, carregado de possibilidades de reinvenção e emancipação. Na Educação Matemática, ele ganha contornos ainda mais urgentes, desafiando-nos a romper com práticas tradicionais que desumanizam e a construir uma matemática significativa e profundamente vinculada à realidade.

A insubordinação criativa extrapola as fronteiras do individual e do momentâneo. Ele é, como Freire nos ensinou, um estado de “estar sendo” – uma atitude utópica e inquieta que busca a transformação contínua e recusa a permanência em estruturas que oprimem. É uma ascensão para o compromisso com a justiça social, a ética e a criação de um mundo mais justo.

A insubordinação criativa não apenas dialoga com o legado de Paulo Freire, mas o fortalece e o projeta para novas dimensões. Trata-se de uma forma de manter sua pedagogia libertadora viva e pulsante, ressignificando-a diante das urgências do presente. Participar desse movimento é reafirmar a potência transformadora da educação – e, em particular, da Educação Matemática – como ferramenta de emancipação e justiça social.

Assim, o pensamento freiriano se expande quando a insubordinação criativa desafia o educador a ser mais do que um mediador crítico: a tornar-se um criador ativo de práticas pedagógicas que rompem com modelos cristalizados. Reinventar Freire na Educação Matemática significa incorporar suas concepções de diálogo, problematização e humanização em cenários que exigem inovação, ousadia e

compromisso com a transformação social. Que continuemos, então, com o olhar atento e o coração inquieto, cultivando gestos criativos de insubordinação que libertam, transformam e reimaginam a educação.

Mas estimado/a leitor/a, é fato que existem coisas que antecedem e coisas que sucedem a pesquisa, por isso julguei necessário tratar sobre isso, desse todo que constitui as circunstâncias desta que apresento. Então, busquei esclarecer donde parti enquanto pessoa humana no mundo, trazendo minhas inquietações e trajetórias até chegar aqui. Procurei também esclarecer de onde teoricamente eu parto para a essa pesquisa, explicando e justificando minhas escolhas e anseios.

Ao mergulhar na insubordinação criativa e nas lições Freirianas para construir essa pesquisa, não coube em mim, seguir as regras de apresentação de um texto acadêmico, exatamente como manda a norma. Assim como Alice questionou, no fragmento acima apresentado de Lewis Carrol, para mim, não fazia sentido pensar num texto neutro, sem diálogo e desenhos.

[...] fica latente em nós o quanto o uso de carta é algo que se mantém vivo, pois se reinventa constantemente. Para nós, o desejo de trabalhar com as cartas veio da possibilidade de nos enxergarmos como sujeitos que exploraram e participaram de um momento histórico, usando as cartas como forma de expressar desejos de mudança e esperanças pessoais e coletivas. Sendo assim, para nós, essa escolha se consolida como um formato de apresentação do texto acadêmico que é elástica na sua forma (seja enquanto poesia ou prosa), permitindo ao escritor/pesquisador, trabalhar com a escrita como uma função de resgate e de resistência, pois cada carta também é uma metonímia: são partes que se juntam para recompor o todo, sua essência momentaneamente perdida (Grave; Vertuan; Boscaroli, 2022, p. 51).

Estranho por eu pertencer à Educação Matemática? Para muitos, certamente, a resposta para essa pergunta é sim. Talvez seja insubordinação de minha parte manifestar esse incômodo e buscar o novo, mas

A audácia investigativa em Educação Matemática postula nos liberarmos das gaiolas epistemológicas metodológicas (D'Ambrosio 2013) e buscarmos um entendimento de que o rigor pode significar bloqueio: à criação, à superação de um olhar definido por lentes rígidas, à ruptura de paradigmas, ao prazer de encantar-nos com o novo, ao surpreender-nos com outras verdades... (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 375).

E assim como o rigor pode significar bloqueio, ele também pode não significar. Digo isso, pois nenhuma pesquisa se faz sem rigor algum, ao menos que seja o rigor àquilo que se propõe a fazer e desenhar em seu relatório de pesquisa. Aqui, o uso da

estética epistolar e as obras extremamente provocativas, de Susano Correia, me ampararam nesse processo de pesquisa e escrita, e sim, fazem parte das escolhas que fiz para compor minha tese. Acompanho o trabalho do artista Susano Correia há alguns anos, e me sinto ilustrada na obra que antecede essa carta, que ele intitula como *Homem atingido por aquilo que não pode ser desvisto*, quando me sento para tecer essas considerações e olho para o que construí até então.

Aqui nesta pesquisa, estimado/a leitor/a, a imagem que lhe envio junto a esta carta, ilustra que foi visto não pode ser desvisto diante do que me tocou de minha pesquisa, isso sugere que uma vez que tenhamos adquirido conhecimento ou experiência sobre algo, é impossível voltar ao estado de ignorância anterior. É uma maneira poética de expressar a ideia de que a compreensão ou a consciência de algo permanece conosco, mesmo que queiramos ignorá-la ou esquecer-la. Pois, desde a aquisição de conhecimento intelectual até a experiência emocional ou espiritual, ela nos lembra que as nossas vivências e aprendizados deixam marcas em nós, moldando nossa visão de mundo e influenciando nossas decisões e ações futuras.

Concordo com Gadotti (2012) e Freire (2003), que destacam a importância da carta como uma forma de comunicação profundamente pessoal e íntima. Enquanto Gadotti ressalta como a escrita de cartas envolve um forte componente pessoal, expondo a intimidade e convidando à cumplicidade entre o remetente e o destinatário, Paulo Freire vai além ao reinventar o próprio conceito de carta. Ele a encara não apenas como um gênero de produção textual, mas como a própria ferramenta para o diálogo e a construção de conexões profundas entre escritor e leitor/a.

Assim, ao assumir a carta como uma interface do diálogo, reconheço que as cartas vão além de simplesmente transmitir mensagens escritas. Elas se tornam um meio pelo qual os interlocutores podem se inscrever mutuamente em um processo de troca de ideias, sentimentos e reflexões. Nesse sentido, a carta não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de relação interpessoal que transcende as barreiras físicas e temporais.

[...] acreditamos que essa escolha de apresentação é, também, uma possibilidade de postura libertadora, frente ao modelo que muitas vezes é imposto na academia. Essa ruptura do tradicional, enfatizando o modo pelo qual a educação se relaciona com a mudança social, faz real sentido para nós, enquanto Educadores Matemáticos que somos. [...] Portanto, trabalhamos nesta possibilidade, de mostrar as intensidades do sujeito e na invenção de novas possibilidades de expressão e escrita, destas intensidades no mundo, pois acreditamos que a pesquisa deve possibilitar ao sujeito a produção de um estilo singular para a sua existência calcada nas

ideias de estilo, autoria e criatividade, tão caras a qualquer tipo de construção e expressão, e que, deve trabalhar, também, na possibilidade de deixar a subjetividade aparecer, a partir da construção de caminhos possíveis (Grave; Vertuan; Boscaroli, 2022, p. 38).

Logo, a tese apresentada no formato epistolar é um convite também, a repensar a importância da carta como um instrumento poderoso de comunicação e construção de vínculos humanos profundos, onde a escrita se torna uma expressão genuína do eu e do outro.

Fui, de modo inevitável, provocada enquanto Educadora Matemática a pensar e repensar minhas posturas e minhas práticas diárias. Sinto que ao buscar estabelecer essas relações e conexões, construindo esse diálogo teórico fictício com Paulo Freire e colocando em movimento o que conhecemos hoje sobre insubordinação criativa, pude compreender o quanto é complexa e, acredito ter conseguido, tomar ainda mais consciência da profundidade das lições que Freire construiu ao longo de sua vida, dedicada à Educação. Em suas obras, em nenhum momento ele esconde ou tenta polir seus caminhos e descaminhos, vitórias e derrotas, angústias e exílios nessa ânsia de ser um Educador que antes de tudo tinha preocupação quanto a humanidade e igualdade. Assim, nesta pesquisa, tentei fazer como Paulo, não esconder nada e me colocar no texto em todo momento.

Certamente hoje, estimado/a leitor/a, outros temas geradores poderiam ser escolhidos para representar as intersecções entre a insubordinação criativa e o legado freiriano, ampliando as reflexões sobre práticas educativas transformadoras. A emancipação, por exemplo, refere-se ao processo de libertação dos sujeitos de condições opressoras, promovendo autonomia e transformação, em sintonia com o rompimento de modelos hierárquicos e autoritários que a insubordinação criativa propõe. Da mesma forma, a humanização, tema central no pensamento de Freire, resgata a dignidade dos sujeitos no processo educativo, conectando-se à valorização das histórias e trajetórias individuais presente na insubordinação criativa.

A contextualização também se destaca como um tema relevante, ao defender que os conteúdos matemáticos sejam situados em contextos concretos, relacionando o conhecimento científico às realidades experienciadas pelos estudantes. Já a resistência epistemológica traz à tona a luta contra imposições acadêmicas que desvalorizam saberes locais e alternativos, posicionando a insubordinação criativa como prática que desafia currículos tradicionais e valoriza a pluralidade do

conhecimento. Nesse sentido, a interdisciplinaridade aparece como uma ferramenta poderosa para ampliar a construção de significados, ao promover diálogos entre diferentes áreas do saber, potencializando perspectivas diversas. Outro tema essencial é a práxis, articulando teoria e prática de forma reflexiva e transformadora. Este conceito reforça a ação fundamentada no pensamento crítico, característica tanto da pedagogia freiriana quanto da insubordinação criativa. A subjetividade, por sua vez, evidencia o reconhecimento das particularidades de cada sujeito no processo educativo, alinhando-se à valorização das individualidades e das vozes plurais. A problematização, defendida por Freire como estratégia pedagógica central, também é um elemento-chave para a insubordinação criativa, ao instigar o questionamento e a ressignificação de práticas tradicionais na Educação Matemática.

Além disso, a própria utopia se apresenta como um tema inspirador, ao propor uma visão de futuro desejável, impulsionando ações que rompem com estruturas rígidas em direção a uma educação mais inclusiva e democrática. A equidade, enquanto busca por igualdade de oportunidades e reconhecimento das diferenças, ressoa com os princípios de justiça social que fundamentam tanto o pensamento freiriano quanto a insubordinação criativa. Por fim, a alteridade, centrada no respeito pelo outro e na escuta ativa, fortalece práticas educativas dialógicas e inclusivas, fundamentais para transformar a Educação Matemática em um espaço de encontro e emancipação.

Esses temas oferecem uma diversidade de possibilidades para aprofundar a relação entre a insubordinação criativa e o pensamento de Paulo Freire, contribuindo para práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade e promovam a transformação social e educacional, mas isso estimado/a leitor/a, são anseios para trabalhos futuros.

Leonardo Boff (2004), que escreve o prefácio do livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*, que é uma das minhas obras favoritas, daquelas que precisamos ler bem devagarinho, como se estivéssemos equilibrando um balde d'água embaixo de cada olho, pois Freire trata inclusive do sentimento de depressão, ao buscar educar sua esperança. Concordo com Boff, quando ele afirma que Freire nos mostra a história e a existência humana como um feixe de possibilidades e virtualidades, em que nós, podemos assim, pela própria prática

histórica, sermos conduzidos à concretização. E nesse leque de possibilidades, eu visualizo suas lições como base para a insubordinação criativa.

Me parece que as obras de Paulo Freire compõem um todo, que não deve ser lido e compreendido de maneira separada ou fracionada, pois em muitas obras ele retoma o que já foi dito, ele reforça, conclui novas ideias, sobre o que ele mesmo já havia concluído, e nunca sendo repetitivo. Confesso, que sempre me senti próxima do pensamento Freiriano, mesmo que de forma ainda ingênua. Digo, ingênua, pois nunca tinha estudado a fundo suas lições. Como já mencionei no texto, ao me debruçar sobre o que existe publicado sobre a insubordinação criativa, de imediato me parecia que ali, tudo era sustentado pelas lições de Freire. Nesse sentido, avistei em minha pesquisa, uma possibilidade de alinhar esses olhares e aprofundar teoricamente essa relação. Então, o objetivo aqui, foi ler todas as obras de Paulo Freire para essa pesquisa, buscando uma relação não superficial com a insubordinação criativa.

Nessa construção da pesquisa, me empenhei buscando compreender os mais diferentes aspectos da insubordinação criativa, pois quero contribuir para o movimento, colocando-o em diálogo com as lições Freirianas e, assim, ousando novos olhares possíveis. Pois

Ao abrir-se uma janela para olhar determinado fenômeno, faz-se isso e posições particulares, que permitem uma visão específica a partir desse local. Se abrimos outra janela em posição oposta à inicial, a visão será diferente. Essa segunda perspectiva registrará outra faceta do fenômeno também observado na primeira janela, que, certamente, será algo bem diferente (Neves-Pereira; Fleith, 2020, p. 6).

E ao abrir a janela e avistar a insubordinação criativa e as lições Freirianas, fiz isso em minha posição particular, enquanto Educadora Matemática que sou e partindo da trajetória que construí. Acredito que em se tratando de Educação e Ensino, essa multiplicidade de olhares, ao abrir várias janelas, de perspectivas e lugares de fala distintos, é um ganho para todos. Quando me decidi pela insubordinação criativa, como já comentei no texto, eu não queria olhar apenas o resultado, a ação Insubordinada Criativa que se deu em determinado contexto. Quero tecer um olhar amplo ao abrir a minha janela para avistar meu tema de pesquisa, desejo olhar o que antecede e sucede essas ações.

Quando abrimos a janela do que vem antes da ação de insubordinação criativa, temos ali muito o que nos debruçarmos, enquanto estudo teórico. Temos a questão

da experiência e identidade docente, da conscientização que se faz necessário nesse processo, temos também a importância da dialogicidade e do trabalho colaborativo, o medo e a ousadia necessários para que, então, o professor possa atuar de maneira Insubordinada Criativa. E quando olhamos para os pós, no que sucede essa ação de insubordinação criativa, temos como que nos preocupar, com as consequências? Como esse educador é visto após se insubordinar? Que tipo de consequência este pode sofrer? E se ele for educador da rede privada? O contexto importa?

Nesse sentido, olhando para esse movimento da Insubordinação Criativa, acreditamos que estaremos sempre explorando as situações limite, de modo a alcançarmos o inédito viável. Assim, nunca estaremos totalmente prontos para todas as situações que iremos enfrentar em sala de aula, pois essas são diversas e cada qual, única em seu contexto. Então, não é possível eu me preparar de forma antecipada para cada uma delas (Grave; Vertuan; Boscaroli, 2022, p. 38).

Para tanto, em cada carta, eu tento defender uma ideia (um retalho), desse todo da pesquisa (colcha de retalhos), para Paulo; relacionando a insubordinação criativa com suas lições, em que unindo todas as cartas, temos essas relações estabelecidas entre a insubordinação criativa com o que defendia Paulo Freire.

Assumimos a perspectiva da insubordinação criativa na pesquisa, entendendo que o rigor na produção científica em Educação Matemática deveria pautar-se no atrevimento compromissado de gerar avanços nas pesquisas; em diferentes visões sobre uma mesma realidade e um mesmo contexto; na produção de uma fenda nas metodologias tradicionais; na compreensão sobre o sujeito de pesquisa como coautor na produção de conhecimento; na busca por entender conceitos emergentes em nossa área diante da antropologia, sociologia, filosofia, história... É preciso aventurar-se no diálogo com outras áreas. Enfim, ter clareza sobre a necessidade de redimensionar o que é fazer uma boa pesquisa em prol de um sucesso que signifique o desenvolvimento de um novo conhecimento, que traga à sociedade humana novas esperanças de vida (D'Ambrosio; Lopes, 2015, p. 375).

E como Freire (2007) defendia, esse amadurecer das ideias, não ocorrem do dia para a noite, carecem de tempo. Penso que a pesquisa é isso e ainda mais, quando se trata de uma pesquisa de cunho teórico, são idas e vindas em cima do tema, tecendo e destecendo, costurando e recosturando considerações.

Sinto que a reflexão, aqui nessa pesquisa, é sinônimo de caminho, e estou construindo o caminho de investigação em todos os momentos desse caminhar. É fato que a experiência sempre nos renova. Hoje já não somos os mesmos de ontem. O tempo, igualmente, nos modifica. Nesse viés, Moraes (2003) defende que escrever é um exercício para aprendermos. Isto posto, se sonha, se escreve e se pratica a

docência; se vive. E é nesse sentido que propus as cartas como forma de apresentação da tese, onde eu vou me transformando nesse processo, junto com minha pesquisa.

Já não sou a mesma do início, a que começou a pesquisar essa temática, mas sigo acreditando que a educação deve estar centrada na condição humana e em um mundo que é o solo de nossos encontros com o outro, em que se descortina nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões, nossas coragens, nossas ações insubordinadas, nossos momentos construtivos, e por isso quero nesse caminho me enveredar. Ao relacionar a insubordinação criativa com as lições de Paulo Freire, meu anseio de pesquisa, vêm no sentido de fazer da Matemática uma disciplina que preserve a diversidade sem produzir desigualdade discriminatória. Pensar em justiça social, é considerar as relações sociais e suas implicações, pois a Matemática não proporciona leitura neutra, pelo contrário, a insubordinação criativa propõe reflexões críticas e isso inclui autorreflexão.

Então, estimado/a leitor/a, outro aspecto importante do legado de Paulo Freire é sua crítica à educação bancária, que trata os educandos como recipientes passivos de conhecimento a serem depositados pelo professor. Em contraste, ele defendia uma abordagem problematizadora da educação, na qual os educandos são incentivados a questionar, refletir e debater sobre as questões sociais e políticas que afetam suas vidas. Essa perspectiva está intimamente ligada à ideia de insubordinação criativa, que incentiva os indivíduos a desafiar as normas e expectativas estabelecidas e a buscar novas formas de pensar e agir no mundo.

Em resumo, a relação entre a insubordinação criativa e o legado de Paulo Freire se mostra no decorrer das cartas que compõe esta tese, em sua abordagem crítica e transformadora da educação. Seu trabalho inspirou gerações de educadores e ativistas a questionar as estruturas de poder existentes e a buscar novas possibilidades para a emancipação e justiça social. Ao promover uma visão de educação como um ato de conscientização, Paulo Freire nos convida a abraçar a insubordinação criativa como uma ferramenta fundamental para a construção de um mundo mais justo e humano.

Lembrando, que não se ensina ninguém a ser Insubordinado Criativo, mas sim, é possível adubar o solo para que as ações nasçam e assim floresça a insubordinação criativa de maneira sólida. Defendo que a dialogicidade, o trabalho colaborativo, o

estímulo à criatividade e o fortalecimento do pensamento crítico, são fatores que podem contribuir para adubar esse solo, e principalmente, para modelar formações em que os professores sejam ouvidos em suas necessidades.

Sob o olhar da insubordinação criativa, a aprendizagem é verbo de ação, em que o estudante deve atuar de forma ativa e consciente na sua construção do conhecimento. Sob a ótica da insubordinação criativa, consideramos os educandos como mundos vivos, e consideramos as suas especificidades, existe uma preocupação no olhar para o outro, com suas singularidades, seu contexto, suas limitações e suas expansões.

Assim, a insubordinação criativa é um movimento que preza pela inclusão e equidade, e isso pode se dar pela matemática e na matemática ensinada nas escolas. Logo, a insubordinação criativa acima de tudo é um verbo de ação junto ao estudante, onde o professor, através de ações conscientiza, fomenta a criatividade, estimula a autonomia, o trabalho colaborativo, e principalmente, encoraja a sair das gaiolas que nos aprisionam.

Uma ação é orientada para um objetivo, impulsionada por visões do futuro e pelo que poderia ser alcançado através dela. Aquele que age tem algo em mente. No entanto, não se pode presumir que as intenções por trás das ações sejam sempre claras; elas podem ser obscurecidas por características ocultas, opacas. No entanto, considero essencial identificar tais intenções ao tentar compreender uma ação. Sendo assim, a insubordinação criativa nos convoca a pensar o ensino da matemática como um ato político, que olha e se preocupa com o outro, que considera o estudante envolvido nesse processo, podendo ser vista como uma forma de reinventar e expandir as ideias de Paulo Freire, na Educação Matemática.

Ao concluir esta tese, que se desenvolveu como um diálogo em cartas, sinto que a insubordinação criativa encontra eco profundo no legado freiriano. Ele é, ao mesmo tempo, continuidade e reinvenção. Assim como Paulo Freire nos ensinou que educar é um ato político, a insubordinação criativa emerge como um gesto de resistência e recriação, rompendo com as estruturas que engessam a prática docente e limitam a emancipação dos sujeitos.

Essas ações, no contexto da Educação Matemática, se constituem em uma convocação à ousadia: desafiar a rigidez de currículos tradicionais, questionar práticas descontextualizadas e propor uma matemática que faça sentido na vida e no mundo

dos estudantes. Ao reimaginar o ensino como um espaço de liberdade e criação, a insubordinação criativa transforma o fazer pedagógico em um ato de libertação, honrando as bases freirianas, mas também expandindo-as para responder às necessidades contemporâneas. O anseio é que estas ações possam continuar a inspirar educadores e educadoras, renovando o compromisso com uma educação mais justa, humana e criativa. Que nossas práticas sejam sempre marcadas por gestos de insubordinação que, como diria Freire, alimentem a esperança de um mundo melhor.

Diante disso, estimado/a leitor/a, a insubordinação criativa, conforme discutido nas cartas que a ti enviei e, nas que enviei para Paulo Freire, propõe uma postura crítica e inovadora frente às normas e práticas estabelecidas na educação. Que na educação matemática, essa abordagem pode se manifestar de várias maneiras, sendo no desenvolvimento do pensamento crítico e assim, incentivando os alunos a questionarem métodos, fórmulas e soluções tradicionais, promovendo um entendimento mais profundo e contextualizado dos conceitos matemáticos. Seja na própria contextualização da Matemática, e podemos aplicar conceitos matemáticos a problemas do mundo real e questões sociais, permitindo que os alunos vejam a relevância da matemática em suas vidas e comunidades. Seja também, no desenvolvimento de uma pedagogia dialógica, e possamos criar um ambiente que alunos e professores colaboram e dialogam, trocando ideias e perspectivas, em vez de seguir um modelo de ensino exclusivamente expositivo.

Outro ponto de importância, pode ser a própria inovação curricular, que possamos desafiar e modificar currículos tradicionais para incluir práticas e conteúdos que refletem as necessidades e interesses dos alunos, bem como as demandas do mundo contemporâneo e, dessa maneira, conscientizar nossos estudantes, os encorajando a serem agentes ativos no processo de aprendizagem, desenvolvendo a autonomia e a confiança para explorar e propor novas soluções e métodos. Portanto, a insubordinação criativa na educação matemática, assim, busca não apenas ensinar conceitos matemáticos, mas também promover uma mentalidade crítica e transformadora nos alunos, alinhando-se com a visão de educação libertadora de Paulo Freire.

Logo, as cartas, quando lidas em conjunto, revelam a transformação do pensamento em verbo. Temos consciência que a leitura das cartas, mesmo quando

realizada de forma responsável, sempre será de um ponto de vista distante, por um sujeito externo, mediado pelo tempo e o espaço, o que certamente diferencia a forma da escrita, o suporte usado e os significados da visão de mundo desses que as escreveram (Grave, Vertuan e Boscaroli, 2024).

Portanto, quero deixar expresso aqui, a certeza de que me foi permitido, enquanto pesquisadora e educadora, que eu mergulhasse nesses escritos já existentes, apesar de minhas limitações, buscando tecer esse encontro entre o grande educador que sempre esteve à frente do seu tempo, Paulo Freire e suas lições; com a insubordinação criativa. Para um último alinhavo, em suma, “o que reivindicamos, sem síntese, é que, cada vez mais, tenhamos espaços onde a insubordinação criativa seja consentida e propagada” (D’Ambrosio e Lopes, 2015, p. 40).

Ao longo desta tese, propus um diálogo entre as ações de insubordinação criativa e o legado freiriano, articulando conceitos como conscientização, criatividade, autonomia, dialogicidade, trabalho colaborativo, identidade e experiência. A partir de uma estética epistolar, narrei a pesquisa por meio de cartas fictícias trocadas com Paulo Freire, construindo reflexões análogas à confecção de uma colcha de retalhos: um trabalho artesanal que entrelaça teoria e prática, vivências e resistências. O objetivo foi tanto fortalecer o constructo teórico da insubordinação criativa quanto ampliar suas possibilidades interpretativas sob o olhar freiriano, contribuindo para a Educação Matemática ao tensionar suas práticas e epistemologias.

Assim, a tese defendida neste trabalho é a de que a insubordinação criativa, ao convocar professores a refletirem criticamente sobre suas práticas e a buscarem alternativas criativas e transformadoras, encontra respaldo e amplificação no legado de Paulo Freire. Essa relação, fundamentada em uma concepção ética e dialógica da docência, permite ressignificar o papel do professor de matemática como um sujeito de autonomia, resistência e transformação, em que o inédito se mostra, não só no conteúdo, mas na forma, na estética, na insubordinação e na criatividade de olhar a gaiola de fora, na coragem de sair dela. Isso também é uma tese. Demonstro aqui, que a prática docente crítica, inspirada pela dialogicidade e pela desconstrução de "gaiolas epistemológicas", não só potencializa a construção de saberes matemáticos significativos, mas também contribui para uma educação humanizadora.

Reconheço, contudo, as limitações da pesquisa. O uso da estética epistolar, embora potente em sua dimensão reflexiva e criativa, traz desafios em termos de

sistematização e generalização das análises, e em termos de publicação do texto nos próprios periódicos. Além disso, a aplicação prática da insubordinação criativa nos diversos contextos educacionais ainda necessita de investigações mais amplas e aprofundadas, especialmente frente às tensões institucionais e políticas que podem restringir a autonomia docente.

Como perspectivas, sugiro estudos que explorem as implicações concretas de ações de insubordinação criativa na formação inicial e continuada de professores de matemática, bem como em práticas curriculares inovadoras. Apontamos também a necessidade de revisitar o legado freiriano à luz dos desafios contemporâneos da Educação Matemática, ampliando sua interface com outros movimentos de resistência pedagógica. Por fim, reafirmamos que, ao se colocar em movimento sob o legado de Paulo Freire, a insubordinação criativa nos desafia a costurar novas possibilidades educativas, sustentadas na autonomia, no diálogo e na luta constante pela humanização de todos os envolvidos no ato educativo.

Assim, encerro por aqui, estimado/a leitor/a, mas já pensando nas possibilidades de caminhos que pretendo percorrer num futuro próximo, pois apesar das contribuições significativas deste estudo para o entendimento das relações da insubordinação criativa com o Legado Freiriano, acredito ainda existir várias direções promissoras para pesquisas futuras. Primeiramente, vejo que seria auspicioso investigar esses pilares abordados nas cartas, relacionando com a formação docente. Além disso, estudos longitudinais poderiam fornecer uma compreensão mais profunda para pensarmos a formação *com* professores partindo dessas ações de insubordinação criativa, pois defender a formação *com* professores que ensinam matemática implica acreditar na promoção de um diálogo dinâmico, uma interação de ideias e vivências entre diversos atores educacionais, incluindo docentes, gestores, especialistas em educação e outros colaboradores.

Essa perspectiva destaca a importância da colaboração e da participação efetiva dos professores no processo formativo, além da dialogicidade, autonomia, criatividade, conscientização, nesse processo de formação; reconhecendo-os como protagonistas essenciais de seu próprio crescimento profissional. Assim, leitor/a, aspiro pensar a formação *com* professores sob a ótica da insubordinação criativa significa desenhar formações junto com os docentes, ouvindo suas demandas e reais necessidades, e abrindo espaço para construções coletivas, reflexivas e críticas. Pois

esse *com*, não é uma simples preposição, mas algo maior, é antes de tudo, ouvir os professores, suas angústias e demandas. Acredito que essa possibilidade pode ser um caminho para olhar a formação docente indo além dela mesma, para ser com eles. Dessa forma, espera-se que futuros trabalhos não apenas ampliem as descobertas aqui apresentadas, mas também contribuam para a evolução contínua da área de estudo. É com essas possibilidades de caminhos que encerro este texto, porém, sinto-me já instigada de continuar essa caminhada e espero que você também, estimado/a leitor/a, possa se sentir instigado a pensar e colocar em prática a insubordinação criativa no contexto que se inseres.

Com esperança e compromisso.

Um abraço grande!

Fernanda Marchiori Grave



REFERÊNCIAS DAS CARTAS AO/À LEITOR/A

ANDRÉ, J. M. **Diálogo intercultural, utopias, mestiçagens em tempos de globalização**. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 1971.

BARBOSA, J. G. Biografia intelectual polifônica de Beatriz Silva D'Ambrosio. Orientadora: Celi Espasandin Lopes. 2020. 332f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

BHABHA, H. K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis, Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa em Educação Matemática. **Pro-posições**, v. 4, n. 1 (10), p. 18-23, 1993.

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BORBA, M. C. **A pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 21-24 nov. 2004.

BRIÃO, G. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

CARROL, L. **Alice no país das maravilhas**. Trad. de Rosaura Eichenberg. Ilustr. de John Tenniel [domínio público]. Porto Alegre: L&PM, 2007.

CLARETO, S. M.; MIARKA, R. Educação Matemática afetiva: nomes e movimentos em avessos. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, p. 794-808, 2015.

CORREIA, S. Fim dos tempos nos corações, isolados. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 90-101, 2021. DOI: 10.5965/2175234613292021090. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/19170>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CORREIA, S. **Diário de um pintor: a penúltima pétala**. São Paulo: Ed. do Autor, 2020.

REZENDE, C. R. A. Escrita Epistolar–cartografias de uma epistemologia feminista. **Integração e Multiculturalismo na América Latina: Perspectiva histórica e desafios no contexto atual: Coletânea de artigos do II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura**, p. 201, 2018.

D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. **Ousadia Criativa nas Práticas de Educadores Matemáticos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

D'AMBROSIO, U. **Ethnomathematics**: link between traditions and modernity. Netherlands: Sense Publishers, 2006.

D'AMBROSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

FAUSTINO, T. A. S. A. OS ATOS DE INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA DOCENTE E O SENSO DE PERTENCIMENTO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS AULAS DE MATEMÁTICA. 2023.

FERNANDES, D. N. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. 2011. 389 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, P. **Papel da educação na humanização**. Obra de Paulo Freire. Série Artigos. Resumo de palestras realizadas em maio de 1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile. Publicado originalmente em Revista Paz e Terra, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'água, 1993.

GADOTTI, M. Diálogo e Intimidade. In: COELHO, E. P. **Pedagogia da Correspondência**: Paulo Freire e a Educação por Cartas e Livros. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-14.

GARNICA, A. V. M. Filosofia da educação matemática: algumas re-significações e uma proposta de pesquisa. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática**: concepções e perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.

GRAVE, F. M.; VERTUAN, R. E.; BOSCARIOLI, C. O uso de cartas na apresentação de pesquisa científica como possibilidade de insubordinar-se criativamente. **Revista Debates Insubmissos**, v. 6, n. 23, p. 32–58, 2024. DOI: 10.32359/debin2023.v6.n23.p32-58.

GRAVE, F. M.; DE ALMEIDA KLAUS, V. L. C.; BOSCARIOLI, C. A dialogicidade que impulsiona as caminhadas investigativas de um grupo de pesquisa. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 15, p. 106-115, 2023.

GONÇALVES, R. **Ciência, Pós-Ciência, Metaciência – tradição, inovação e renovação**. Lisboa: Terramar, 1991.

GULAR, F. **Para não dizer o dizível**. In: Catálogo da exposição “Clarice Lispector: a hora da estrela”. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2007.

HOOKS, B.; BREDA, T. **Tudo sobre o amor: Novas perspectivas**. Editora Elefante, 2021.

JAPIASSU, H. F. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KLÜBER, T. E. A disciplina de epistemologia e a formação de pesquisadores na área de ensino. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, Suplemento Especial 2016, p. 6-17. ISSN 2359-4381 online.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. **The savage mind**. London: Widenfeld and Nicolson, 1966.

LIMA, W. M. S. **O homem é um animal que escreve cartas: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental**. 2009. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

LOPES, C. Tessitura possível entre letramento estatístico, pensamento crítico e insubordinação criativa. In: MONTEIRO, C. E. F.; CARVALHO, L. M. T. L. (Orgs.). **Temas emergentes em letramento estatístico**. Recife: UFPE, 2021. p. 60-87.

MASCARENHAS, L. A.; MALDONADO, D. T.; DE OLIVEIRA, C. T. C. Formar-se docente crítica-libertadora: um processo permanente de desconstrução e reconstrução. **Dialogia**, n. 42, p. 23078-23078, 2022.

MELO NETO, J. C. Obra completa. Org. por Marly de Oliveira com assistência do autor. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

MONTEZUMA, L. F. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais - constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015**. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de

Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 211-229, 2003.

MORIN, E. **Ensinar a viver - manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 1. ed. Porto Alegre: Meridional Sulina, 2015.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

NEVES-PEREIRA, M. S.; FLEITH, D. S. **Teorias da criatividade**. Campinas, SP: Alínea, 2020.

NEVES, I.; MONTEIRO, G. Uma reflexão sobre as contribuições epistemológicas para o Ensino da Matemática. **Revista de Ensino e de Ciências e Humanidades – Cidadania e Bem Estar**, UFMA, Ano 1, v. 1, p. 70-88, jul./dez. 2017.

PERES, G. J.; AMARAL-SCHIO, R. B. Ações de Insubordinação em uma Pesquisa Pautada nos Pressupostos da Bricolagem. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 9, n. 3, p. 40-53, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/ripem.v9i3.2245>.

PITA, A. P. G. Um caminho, um olhar, um novo fazer: narrativas de professores após formação continuada sobre Educação Estatística Crítica. 2020.

ROSAS, A. S.; MELO, M. A. V.; BURGOS, M. P. **Carta na ousadia de esperar**. In: DE SOUSA, Cidoval Moraes; DA COSTA, Antonio Roberto Faustino (Org.). **Cartas a Paulo Freire: escritas por quem ousa esperar**. 2021.

SANTOS, P. C. Ações de insubordinação criativa na docência de uma educadora matemática. 2020. 206f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2020.

SILVA, J. N. D. **Tecnologias digitais na Educação Matemática com Jovens e Adultos: um olhar para o CIEJA/Campo Limpo**. 2020.

SKOVSMOSE, O. **Critical mathematics education**. Springer International Publishing, 2020.

TAFFAREL, M.; DE MELO PEREIRA, M. R.; DE BARROS SIQUEIRA, T. C. **Insubordinação Criativa e o Doutorado, e agora?**. Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 17, n. 1, p. 1-12, 2023.

TERES, S. L. L. (Com)partilhando conhecimentos para e no ensinar aprender matemática na perspectiva da insubordinação criativa em um contexto colaborativo. 2021. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/231162/PECT0488-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 jan. 2025.

WAIDEMAN, A. C. **Vislumbres de Insubordinação Criativa manifestados por professores de Matemática em formação inicial na disciplina de Modelagem Matemática**. 2023. 182 f. Tese(Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ZANLORENZI, M. A. **O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática**. 2009. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2009.