

A CONSTITUIÇÃO DE *INÉDITOS-VIÁVEIS* NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

REJANE DE OLIVEIRA ALVES

RESUMO

O presente texto discute duas categorias: (a) *inéditos-viáveis* e (b) formação continuada de professores. O referencial de Freire (1992; 2011) e Freitas (2001; 2005; 2010) tratam da primeira categoria. A segunda é discutida com base em Silva (2011), Santos (2010), entre outros autores que contribuem para o entendimento de que o processo formativo é uma das possibilidades para a transformação da realidade educacional na perspectiva da emancipação. Nesse trabalho, realizamos pesquisa participante em uma escola pública do Distrito Federal, com professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Assim, o objetivo foi discutir o modo como os professores constroem, no processo de formação continuada, os *inéditos-viáveis* que superam as *situações-limite* que se interpõem em sua ação pedagógica.

Palavras-chave: Inéditos-viáveis. Formação continuada. Professor de matemática.

PARA INICIAR O DIÁLOGO

A formação continuada de professores é entendida aqui como um processo contínuo que auxilia o professor a constituir os *inéditos-viáveis* e, portanto, a superar as *situações-limite* (FREIRE, 2011, p.125), isto é, visa superar freios, barreiras e obstáculos que se interpõem na prática pedagógica e até na vida pessoal do professor. Esses obstáculos também se refletem no distanciamento entre teoria e prática. Nesse contexto, defendemos que se invista na formação do professor e nas adequadas condições formativas a fim de que colaborem para que os professores sejam mobilizados pela percepção de que a ação e a reflexão constituem a práxis, e esta transforma o mundo, na perspectiva da emancipação.

O termo *inédito-viável* é oriundo de Paulo Freire (2011, p. 130) e pode ser visto como superação das *situações-limite*. Esses inéditos representam a concretização de sonhos que, no passado eram tidos como impossíveis (inviáveis), mas no presente, ao adotar uma

postura crítica de ação transformadora, são encarados como possibilidades (viáveis), que viabilizam, portanto, a análise crítica da realidade a partir de ações coletivas.

As ações coletivas também podem ser denominadas aqui como *atos-limite* (FREIRE, 2011, p.127), isto é, são estratégias criativas que devem servir de superação de obstáculos (*situações-limite*), como por exemplo, a identificação e a superação de problemas do ensino, a compreensão e a reivindicação das condições de trabalho do professor (que envolve carreira, salário, progressão, formação). Uma vez criados os *atos-limite*, encaminha-se para a instituição dos inéditos, para a realização de sonhos (inéditos) possíveis (viáveis) na ação educativa, no processo formativo.

Atos-limite é uma expressão que Freire (2011) buscou em Álvaro Vieira Pinto (1960), para se referir “aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (p.125). Em outras palavras, Freire quis dizer que as respostas para as limitações da prática se dão por meio das ações, da ousadia, do contestar, da não aceitação da imposição humilhante daqueles que pensam muito ser e saber. É a partir desses *atos-limite* que se constituem os *inéditos-viáveis*, ou seja, a práxis transformadora do mundo.

É mister destacar que a justificativa para traçarmos o diálogo com as duas categorias aqui propostas – formação continuada e *inéditos-viáveis* – se dá pela necessidade de ampliar as discussões em torno de temas que acreditamos ser balizadores para um movimento transformador, pautado na ação e na reflexão (na práxis). Defendemos a mudança na realidade do professor, que é um profissional que precisa ter seus direitos respeitados e assistidos, garantindo-se a autonomia do intelectual transformador reflexivo (GIROUX, 1997). Acreditamos na formação continuada como um dos caminhos para essa transformação.

Nesse trabalho, analisamos essas duas categorias com o olhar no professor que ensina matemática nos anos iniciais por alguns motivos: a escassez de material que trabalhe a formação como espaço privilegiado para o movimento transformador – que pode ir além da racionalidade prática; a necessidade de pensar uma formação continuada para o professor de matemática, fundamentada na unidade teoria-prática (práxis); e não menos importante, a crença de que é viável uma formação continuada que, mesmo em meio à realidade contraditória, é capaz de ultrapassar as *situações-limite* e construir uma educação e um mundo melhor.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um movimento transformador

Quando defendemos a formação continuada de professores como um movimento transformador, partimos da concepção de que, a formação não é um ato isolado, mas que se faz na coletividade, em colaboração com os pares e, também que o movimento de pensar a teoria na prática e a prática na teoria (práxis) ressignifica a compreensão do que é ser professor, qual a função desse profissional e quais os limites de sua profissão.

Entendemos a formação continuada como a possibilidade de analisar a educação e o mundo sob a perspectiva de compreender e agir neste mundo, visando a transformação da realidade contraditória. Uma formação comprometida com a mudança de atitudes, que ofereça condições de discutir e modificar as políticas públicas e o currículo, que atenda aos interesses da classe de professores, que tenha engajamento político e social para além da sala de aula, da escola. Não é uma formação no vazio, mas que seja um processo contínuo com objetivos claros e fortalecidos, com diretrizes formativas e que possa fomentar a pesquisa, para a construção de novos conhecimentos.

Corroboramos com Santos (2010, p.65) quando defende que a formação continuada é um processo de aprendizagem contínua que permeia toda a vida profissional do professor, “[...] portanto, circunscrita ao conjunto de relações sociais [...] A formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais”.

Sob esse ponto de vista, estar em processo de formação continuada é também estar com as ferramentas necessárias (não únicas) para movimentar a dúvida, despertar a curiosidade epistemológica, levantar hipóteses, ressignificar as ações pedagógicas, elevar a possibilidade da pesquisa, ser criativo e construir conhecimentos. É, portanto, um espaço ímpar para trocas de experiências, para confrontar a realidade, para o inconformismo, para planejar, sonhar e realizar, para (re)agir frente à realidade de desvalorização do trabalho docente (GIROUX, 1997). Por isso, concordamos com Silva (2011, p.15) quando descreve que:

a formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político- social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

A formação continuada de professores, também denominada, por outros autores como formação permanente ou formação/educação por toda a vida, se contrapõe aos cursos de capacitação, reciclagem, treinamento, especialmente por seu caráter de interterminalidade.

Também porque é um processo contínuo que auxilia o professor no desenvolvimento de sua profissão, na maturidade político-social (de tomada de decisões) e na vida pessoal. Ou seja, não é um pacote de ações e regras, um receituário com passos que devem ser cumpridos apenas visando um ensino de qualidade. Mas é um processo que envolve a práxis - reflexão e ação (teoria e prática - ao mesmo tempo).

É preciso destacar que ao defender a formação pautada na práxis, tomamos como pressuposto as contribuições de Freire (2011):

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (p.172-173).

Dessa forma, entendemos também que práxis é uma atividade, mas isso não significa que toda atividade é práxis, pois, como discorre Freire, a práxis é uma atividade de reflexão e de ação ao mesmo tempo. Assim, não se encaixa em uma atividade mecanizada. Não diz respeito ao cumprimento de atividades como simples tarefas, ação física. Portanto, pensar a formação, pautada na práxis, é projetar a relação inseparável entre conhecer e transformar. Conhecer a realidade e agir sobre essa realidade, questionando-a, contrastando-a, modificando-a e gerando outros conhecimentos que estamos denominando de *inéditos-viáveis*.

INÉDITO-VIÁVEL: sentidos e significados

A categoria *inédito-viável* é analisada pela esposa de Paulo Freire - Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire, modo como assina suas obras) – nas páginas finais da obra *Pedagogia da esperança* (nota 1, p. 205-207). Portanto, utilizamo-nos desse referencial para compreendermos e explicarmos tal conceito.

É importante destacar que a categoria *inédito-viável* aparece, pela primeira vez na obra *Pedagogia do Oprimido*, datada publicação na década de 60 (em que marca a fase de Freire no exílio). Contudo, tendo em vista que essa categoria não foi explorada por Freire, foi tomada como nota explicativa por Ana Maria Araújo Freire na obra *Pedagogia da Esperança*, datada da década de 80 (que marca a fase de Freire no Brasil).

Em *Pedagogia do Oprimido* o conceito de *inédito-viável* aparece relacionado à ideia que André Nicolai defende como “soluções praticáveis despercebidas” (*apud* FREIRE, 2011, p.149). O que implica que não se trata de obter soluções prontas, mas de sonhar com a

possibilidade de agir no mundo, transformando-o. Assim, o sentido estabelecido por Freire é de sonho possível.

Como foi dito, Nita Freire, apresenta nas “Notas” finais de Pedagogia da Esperança, a explicação do termo *inédito-viável* utilizado por Freire na obra Pedagogia do Oprimido.

O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (NITA FREIRE, 1992, p.206).

A autora acrescenta que o *inédito-viável* não é apenas a junção de letras ou uma simples expressão, mas sim “palavração”, práxis, como possibilidade de transformar o mundo. O *inédito-viável* é palavra na qual estão intrínsecos o dever de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado (NITA FREIRE, 1992).

Para Sousa (2012, p.558) “a pedagogia do *inédito-viável* mobiliza o sujeito para refletir sobre a visão da história como possibilidade, e não como algo fatalista, já determinado e insuperável. Desta forma, a realidade é concebida como algo que está sendo e pode ser transformado”.

Com esse mesmo raciocínio Freitas e Machado (2010, p.140) defendem que “as condições objetivas, em permanente mudança, nos desafiam ao inédito-viável, ou seja, à criação de condições para a realização do historicamente possível, a fim de que se viabilize no futuro o que no presente se faz impossível”.

Nessa perspectiva é que se fez nosso entendimento de que o *inédito-viável* diz respeito à criação de possibilidades que historicamente eram vistas como impossíveis. Ações que provocam mudança e que oferecem oportunidades, que dizem respeito à utopia das possibilidades. Assim, em termos formação continuada, instituir esses inéditos, implica em um trabalho coletivo de superação das *situações-limite* (FREIRE, 2011, p.125), isto é, superação dos freios, barreiras, obstáculos enfrentados pelos professores, seja na vida profissional, pessoal, social ou política.

Desse modo, o trabalho coletivo se dá por meio da formação continuada, em que os educadores são mobilizados e percebem que o conhecimento e a ação é que transformam o mundo, na práxis emancipadora - constituinte dos *inéditos-viáveis*. Sob essa perspectiva, Freitas (2005, p. 06) afirma que o inédito viável é:

a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo

inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador.

Sonhar coletivamente, como defende a autora, diz respeito à perspectiva de emancipação, de construção de estratégias que possam concretizar os sonhos que superarão a marca do impossível, portanto, se referem aos sonhos realizáveis. Projeta-se a mudança, luta-se para que a realidade ofereça mais oportunidades e realizações na vida cotidiana.

O que Freitas (2005) quer dizer é que a ação coletiva – de refletir e agir – contribui para um movimento transformador da realidade. Ressalte-se que esse movimento não se faz no terreno das certezas, mas das possibilidades. Assim, o *inédito-viável* é uma alternativa (FREITAS, 2001) que não se constitui no individualismo, mas na coletividade, portanto é a tentativa de preencher a lacuna entre o sonhado e o realizado, a partir da constituição de atos criativos.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS E A CONSTITUIÇÃO DE INÉDITOS-VIÁVEIS

Com base no entendimento das categorias formação continuada e *inéditos-viáveis*, chegamos a um ponto em que vale a pena esquentar o diálogo e avançarmos para a discussão acerca do modo como estamos pensando a formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, visando a constituição dos *inéditos-viáveis*.

Em primeiro lugar, é importante explicitar essa formação a que estamos nos referindo: uma formação ancorada nas dimensões técnica, epistemológica e política. Em segundo, precisamos delinear o perfil do professor de matemática e situar o contexto escolar no qual este se insere.

A educação ou formação matemática representa a oportunidade de estudar a Matemática como uma ciência dinâmica e flexível que acompanha a evolução social, superando o caráter simplista e técnico a que se resumia. Dessa maneira, propomos discutir a formação continuada crítico reflexiva e emancipatória que se articula com a oportunidade de o profissional do ensino se constituir no educador matemático.

Não estamos fazendo alegoria aqui exclusivamente ao profissional que possui graduação em Matemática (licenciatura ou bacharelado), mas nos referimos também ao profissional que tem compromisso em garantir a aquisição de competências essenciais para a aprendizagem da matemática (MUNIZ, 2001), independente de sua formação inicial – isso

implica em uma dimensão técnica. Trata-se do profissional que ensina matemática para além da escola, portanto, que proporcione uma aprendizagem significativa para a vida.

Segundo Muniz (2001, p.09):

Ser professor de matemática não significa, de forma alguma, ser matemático, tampouco significa não ter dúvidas acerca de seus conceitos, teoremas e formas de representação. Saber matemática implica possuir as noções fundamentais da constituição do número, **entre outros conhecimentos** [...]. Mas, antes de dominar esses conteúdos, o bom professor de matemática deve estar disponível a APRENDER SEMPRE, a partir das situações impostas pelos desafios da vida do magistério e da vida cotidiana dentro da nossa cultura. (grifo nosso)

Ao se referir ao professor como aquele disponível por aprender sempre, o autor valida nossas ideias de que essa aprendizagem ocorre por diversos meios, portanto, ocorre também nos processos de formação continuada. Nesses processos, o professor (re)constrói o saber, pois não se pode ser ingênuo de pensar que esse profissional tem total domínio das teorias e das práticas, antes, é um estudante, um constante aprendiz, que direciona-se para a dimensão epistemológica da formação.

Ainda de acordo com Muniz (2001, p. 24), não se deve limitar a ação do professor de matemática à simplória transmissão de conhecimentos matemáticos, contudo é preciso “formar em cada ‘professor’ o educador matemático, ou seja, um profissional comprometido com as transformações necessárias e desejáveis, buscando a valorização do ser matemático que é cada uma de nossas crianças, jovens e adultos que passam pelas nossas salas de aula”. O autor chama a atenção para a compreensão do professor como protagonista do processo de mudança e como tal, deve ser protagonista na reconstrução de significações acerca do seu agir no mundo e assim, ensinar o educando para que também faça tal reflexão-ação – dimensão política (na perspectiva da emancipação).

Sumariamente, o ensino de matemática deve proporcionar ao educando, o entendimento e resolução do cálculo mental e escrito, o conhecimento dos sistemas de medida (tempo, massa, capacidade, comprimento, valor), a interpretação de informações e análise de gráficos, o processamento de estimativa, entre outros conhecimentos que contribuam para a vida pessoal, social e profissional do educando.

Para Freire (1996, p.77) ensinar exige o reconhecimento de que a mudança é possível, sendo assim “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de

forma neutra”. Desse modo, atuar no contexto educacional implica intervir na realidade, cheio de intencionalidade para ensinar e também para transformar.

Destarte, a função de ensinar exige o estudo, a dedicação, o compromisso, a criatividade, a improvisação, o envolvimento pessoal, profissional e político do professor com o universo escolar e extra-escolar. Nesse sentido, o professor profissional “é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (ROLDÃO, 2007, p.101). E o que deve ser ensinado nos anos iniciais – de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF - em termos de conteúdos matemáticos, são quatro blocos: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

O professor deve considerar que o educando é um ser dotado de conhecimento cultural, assim, entender esse universo e diversificar as estratégias de interação é um importante caminho para promover uma aprendizagem significativa. Com isso queremos dizer que na ação interativa e dialógica entre educador e educando, há a maximização dos sonhos que vão se tornando possíveis, porque descobrem-se formas de superar as *situações-limite*, a partir da construção de *atos-limite*, favorecendo a constituição de *inéditos-viáveis*.

A formação continuada dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais no Distrito Federal

Os professores de uma escola pública do Distrito Federal possuem um projeto de formação continuada dentro da própria escola em que trabalham. Assim, as formações acontecem continuamente e favorecem a integração de todos os professores, haja vista que quem ministra aula pela manhã, participa da formação no turno vespertino e, quem trabalha à tarde, participa do processo formativo no turno matutino.

As formações ocorrem do seguinte modo: os professores, reunidos com diretor e coordenadores pedagógicos elegem temas e conteúdos que sentem necessidade de estudar/aprofundar. E, algumas vezes convidam professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para participar desse diálogo. E, foi em uma dessas oportunidades que fomos participar desse diálogo no qual discutimos acerca de como o educando constrói o conceito matemático nas operações de soma e subtração.

No momento inicial, percebemos que a expectativa dos trinta professores (a maioria com graduação em Pedagogia) era de que as duas professoras da Faculdade de Educação dessem pistas de como fazer o educando aprender as operações. Mas, percebendo isso (a partir da escuta das falas), fomos sinalizando que o diálogo formativo precisava partir da

reflexão dos modos de pensar do educando como avanço para a construção do conceito matemático.

Utilizamos-nos da pesquisa participante visando a participação, o envolvimento, a elaboração de conceitos, a reflexão-ação (e seu inverso) de todos os envolvidos no processo formativo. Com base em Freire (2011), nesse processo investigativo, o pesquisador adentra na realidade de uma comunidade e, a partir de uma relação dialógica, todos os envolvidos produzem conhecimentos.

O texto escolhido para subsidiar a formação era “Situações aditivas e subtrativas” (In: BERTONI, 2007), pois estava de acordo com o tema já escolhido pelos professores. Assim, as discussões foram ganhando força e amplitude a ponto de os professores reconhecerem que os educandos são seres matemáticos criativos que possuem modos singulares de construção de conceitos e de conhecimentos. Esses diálogos foram captados e registrados em um caderno de anotações de pesquisa que junto das respostas escritas apresentadas no questionário, foram analisados a fim de compreendermos a construção dos *inéditos-viáveis*.

Os professores apontaram que as *situações-limite* que mais intervêm em sua prática pedagógica é o modo de conduzir ensino, baseado em uma prática de memorização e desprovida de reflexão. Assim, identificaram que essas barreiras haviam bloqueado a efetivação de uma práxis pedagógica. Então, a troca de experiências, o estudo do texto, a reflexão sobre o fazer e a ação reflexiva fizeram com que os professores reconhecessem que os *atos-limite* se fazem nesse movimento da práxis, concorrendo para a construção dos *inéditos-viáveis*, que, no caso das operações significaram o reconhecimento de que o educando pensa-age (e o inverso) e nesse processo constrói conceitos e conhecimentos matemáticos. Portanto, esses conceitos são formados na ação, reflexão, argumentação e verificação que alunos e professores fazem, conforme se percebe nos trechos das falas dos professores (os quais identificamos por numeração):

O aluno pensa sobre sua ação (Professores 1, 5, 7, 9, 10, 12, 15, 17, 20, 23, 24, 27, 28, 29)

Os alunos usam os processos matemáticos para construir conhecimento (Professores 2, 8, 14, 16, 19, 25, 26, 30)

O uso de material concreto ajuda a construir conceitos matemáticos (Professores 4, 6, 21)

O professor deve oportunizar o aluno de falar o que compreendeu (Professor 3, 11, 13, 18, 22)

Os trechos das falas dos professores exprimem que estes compreenderam que o aluno é construtor de conceitos e de conhecimentos matemáticos e que o professor precisa estabelecer um diálogo em que se oportunize o aluno de falar sobre como pensou, operou, estabeleceu comparação ou relação e como validou na resolução de problemas. Desse modo é importante salientar que “aprender a pensar matematicamente não pressupõe **apenas** realizar uma lista de exercícios, mas mergulhar num conjunto diversificado de situações que sejam provocativas, permitam reflexão, busca de novas soluções [...]” (CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2014, p. 68 – grifo nosso).

Nesse contexto, o diálogo dos professores ampliou a concepção de aprendizagem e a compreensão de que os educandos operam com a subtração e a adição e dão significado à essa aprendizagem, construindo conceitos. E que a intervenção do professor arguindo o educando provoca a reflexão-ação (e seu inverso) e a construção de novos conhecimentos.

PARA NÃO CONCLUIR

Ao defendermos a formação continuada como uma das alternativas para a constituição dos *inéditos viáveis*, queremos chamar a atenção para o fato de que esse é um modo acertado de encorajamento e de luta para mudar o rumo da história educacional do país. Assim, acreditamos, por exemplo, que o professor que leciona matemática pode tornar-se um educador matemático, a partir da superação daquilo que se impõe como limitação na sua vida pessoal, profissional e político-social.

Ressaltamos também que a superação das *situações-limite* é possível quando ocorre um trabalho coletivo em que os pares se engajam na luta por um mesmo propósito, a fim de alcançar um sonho (antes meramente utópico) e que passa a ser viável. Esse trabalho denuncia a necessidade de implantação de projetos políticos emancipatórios que garantam ao educador e ao educando, dignas condições de vida social e de trabalho. Que garantam ainda o direito de aprender, de denunciar a realidade educacional opressora, de agir com criatividade e constituir os *inéditos-viáveis*.

Os *inéditos-viáveis* são, portanto, a possibilidade de realização de um mundo educacional mais democrático, mais educado, mais criativo em que a mudança é possível, em que a reprodução dos velhos paradigmas ceda lugar à construção de novos conhecimentos. E que o professor, ao desempenhar sua função de ensinar, possa fazer o equilíbrio entre o conhecimento científico e o conhecimento técnico. Mas segundo Roldão (2007, p.102) essa não é uma tarefa fácil:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...].

Acreditamos, portanto, que o professor é um profissional que tem como uma de suas especificidades, a necessidade da formação continuada. Formação essa que é um caminho promissor para a concretização do sonho de um mundo melhor, mais digno, mais humano, mais inclusivo, mais dinâmico, mais solidário com pessoas mais críticas, capazes de modificar a realidade, sempre que esta for de exploração. Assim, defendemos que os professores, a partir da formação continuada, conseguem ensinar a matemática que os jovens e os adultos precisam para desenvolver a criticidade e argumentação frente à situação de exploração social e a atitude transformadora-emancipatória.

Vale tomar nota de que a formação que defendemos aqui não é um processo natural, não é um ato solitário, não é um pacote de teorias sobre um determinado assunto, não é um curso em que há um formador que ensina o que acha certo aos ouvintes. Isso é domesticação (FREIRE, 2011). A formação a que nos referimos é pura práxis, é emancipação.

Em linhas gerais, nosso intuito nesse trabalho não é esgotar a discussão sobre a constituição dos *inéditos-viáveis* na formação continuada de professores, mas contribuir com as discussões nesse campo de conhecimento, ampliando a ideia dessas duas categorias e da relação que mantém na práxis, com e pela práxis. Assim, esperamos que o leitor possa lançar um olhar esticado sobre esses conceitos, com a finalidade de aprofundá-los no âmbito da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERTONI, Nilza Eigenheer. **Educação e linguagem matemática II**: Numerização. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 85 p.

CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ensino fundamental - anos iniciais. Brasília: Secretaria de Educação, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar. In.: **V Colóquio Internacional Paulo Freire** – Recife, 19 a 22-setembro 2005.

_____; MACHADO, Maria Elisabete. Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 137-144, maio/ago, 2010.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.157-164.

MUNIZ, Cristiano Alberto. Educação e linguagem matemática. In.: UnB. **Curso de Pedagogia para professores em exercício no início da escolarização (PIE) – Módulo I**, v.2. Brasília: FE/SEDF, 2001.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. A formação continuada na rede municipal de ensino de Recife: concepções e práticas de uma política em construção. **Tese de doutorado**. Recife. PPGe-UFP, 2010. p.65-69.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação e professores na perspectiva crítico-emancipadora. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF. V.17, n.32. p.13-31, jan./abr. 2011.

SOUSA, Carlos Alberto Lopes de. “Professor, quero ser oprimida!”: situação-limite e atos-limites no *habitus* professoral. In: **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 37, p. 551-568, set./dez. 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.34, jan./abr. 2017. p.94-103.