

Entre denúncias e anúncios: a Feira de Matemática no dizer de estudantes expositores

Between denouncements and announcements: the Mathematics Fair in the words of student exhibitors

Entre quejas y anuncios: la Feria de Matemáticas en palabras de los expositores

DOI: 10.37001/recem.v4i5.4664

Recebimento: 01/08/2025

Aprovação: 15/11/2025

Publicação: 20/12/2025



Marília ZABEL

Doutora em Educação Matemática

IFC, Rio do Sul, Brasil

marilia.zabel@ifc.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3124-7690>

Ana Paula dos Santos MALHEIROS

Doutora em Educação Matemática

UNESP, Rio Claro, Brasil

paula.malheiros@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-1140-4014>

Resumo: Em 2025, a Feira de Matemática, que surgiu no estado de Santa Catarina, completa quarenta anos de história. Tal Feira conta com a participação majoritária de professores(as) e estudantes da Educação Básica, que produzem e apresentam trabalhos/pesquisas realizadas no âmbito escolar. Com base neste contexto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, em que foram entrevistados 13 estudantes expositores da Feira Regional de Matemática de Rio do Sul – SC. Neste artigo, temos como objetivo identificar denúncias e anúncios nas falas de estudantes expositores acerca da sua própria participação na Feira de Matemática. A análise das entrevistas foi realizada à luz do legado de Paulo Freire. Duas temáticas emergiam no estudo: a primeira descreve o processo de constituição do trabalho, enquanto a segunda diz respeito ao(s) dia(s) da exposição. De modo geral, as denúncias revelam um fetiche pela aplicabilidade dos conteúdos matemáticos e a manutenção dos discursos meritocráticos. No que tange aos anúncios, percebeu-se a matemática como ferramenta para compreender o tema/problema estudado, o diálogo e a comunicação como postura assumida pelos(as) envolvidos(as) na e com a Feira de Matemática, a avaliação como problematizadora, e o respeito ao apreender com o(a) outro(a).

Palavras-chave: Movimento em Rede da Feira de Matemática. Educação Básica. Educação Matemática. Diálogo. Paulo Freire.

Abstract: In 2025, the Mathematics Fair, which originated in the state of Santa Catarina, celebrates forty years of history. This Fair is predominantly attended by teachers and students from Basic Education, who produce and present projects and research developed within their school contexts. Based on this background, we conducted a qualitative study involving interviews with 13 student exhibitors from the Regional Mathematics Fair of Rio do Sul – SC. This article aims to identify denouncements and announcements in the words of these student exhibitors regarding their own participation in the Mathematics Fair. The interview analysis was guided by the legacy of Paulo Freire. Two central themes emerged from the study: the first describes the process of constructing the work, while the second relates to the day(s) of the exhibition. In general, the denouncements reveal a fetishization of the applicability of mathematical content and the perpetuation of meritocratic discourses. As for the announcements, we identified mathematics being used as a tool to understand a studied theme or problem; dialogue and

communication as a stance adopted by those involved in and with the Mathematics Fair; evaluation as a means of problematization; and respect as part of the learning process with and from the other.

Keywords: Mathematics Fair Network Movement. Basic Education. Mathematics Education. Dialogue. Paulo Freire.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

A celebração dos 40 anos da Feira de Matemática (FMat) constitui-se como uma oportunidade de reflexão coletiva sobre este evento que foi e é tão importante para a Educação Matemática no nosso país, em especial, no estado de Santa Catarina. Isso porque, desde o seu início, a Feira se mostra como uma possibilidade de diálogos e aprendizagens para professores(as) e estudantes que dela participam.

Oliveira, Piehowiak e Zandavalli (2015) nos dizem que na Feira, “estudantes de todos os níveis e redes de ensino **são protagonistas do trabalho realizado nas escolas**, proporcionando uma verdadeira integração da escola-sociedade” (p. 32, grifo nosso). Além disso, para os autores, nesse espaço, professores(as) e estudantes, desde a Educação Infantil até a Educação Superior e comunidade, podem “socializar um conhecimento ou uma metodologia desenvolvida com o intuito de melhorar a aprendizagem matemática” (p. 32).

Com base em tais afirmações, acreditamos que a participação numa FMat, envolve diversos momentos: a decisão de participar dela, os processos formativos - em especial, para professores(as), o desenvolvimento do trabalho, a preparação para a exposição, o(s) dia(s) da exposição, o processo avaliativo, entre outros. Assim, quando estudantes e professores(as) participam de uma FMat estão em um movimento contínuo e dinâmico.

Ao dialogarmos com estudantes expositores(as) da Feira Regional de Matemática (FRMat) de Rio do Sul (SC), durante a pesquisa de doutorado da primeira autora deste artigo, sob orientação da segunda, percebemos que eles evidenciam a interação, a aprendizagem, a autonomia e a criação, quando expressam suas experiências com a e na FMat (Zabel, 2024). Tais evidências também são identificadas nos Anais dos seis Seminários de Avaliação¹ que, com exceção da quarta edição, tiveram mesas redondas intituladas “As Feiras de Matemática na visão dos estudantes”, as quais contavam com a presença de estudantes expositores(as). No

¹ Os Seminários de Avaliação da Feira de Matemática são realizados periodicamente e visam debater e deliberar sobre aspectos relacionados a organização da Feira de Matemática de forma colaborativa e democrática. Neles são tomadas decisões acerca do processo avaliativo dos trabalhos, das modalidades e categorias dos trabalhos, dos modelos para registro escrito do trabalho, entre outros. Os Anais de todos os seminários realizados estão disponíveis em: <https://www.sbemrasil.org.br/feiradematematica/anais.html>, acesso em 07 Jul. 2025.

registro escrito de tais mesas, os(as) estudantes relatam que a participação na Feira lhes possibilitou uma visão contextualizada da Matemática, o desenvolvimento da criatividade, responsabilidade, liderança e autonomia, bem como a ampliação dos conhecimentos matemáticos e de outras áreas (Zermiani, 1996; Ata..., 2002b; Ata..., 2007; Ata..., 2013; Picoli, 2017; Chirolli, 2017; Ferreira, 2017).

Ao concordarem com tais possibilidades, Gonçalves, Oliveira e Possamai (2016, p. 5) consideram a Feira como:

[...] um espaço onde os alunos são sujeitos ativos na aprendizagem, pois proporcionam trocas sociais, culturais, cognitivas e afetivas. Motivados pela aventura de problematizar e buscar respostas, os alunos possam [sic] aprender a aprender, questionar numa condição dialógica reflexiva com o professor, aprofundar o conhecimento em diversas fontes através da pesquisa, enfim, fomentar a sua curiosidade epistemológica.

Dessarte, compreende-se que os(as) estudantes assumem um papel importante no contexto da FMat, na qual são sujeitos do processo e não meros objetos. Por isso, em Zabel (2024, p. 18, grifos nosso), decidimos escutar tais estudantes, “num sentido freireano, com a qual aprendemos a **falar com** os(as) estudantes e não *sobre* eles(as)”, o que nos permitiu elaborar compreensões acerca da própria FMat.

Com base em tal contexto, neste artigo, temos como objetivo identificar denúncias e anúncios nas falas de estudantes acerca de sua própria participação na FMat. Assumimos o par dialético *denúncia-anúncio* na perspectiva freireana, ou seja, trata-se de “denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a humanizante” (Freire, 2016, p. 58).

Como par dialético, todo anúncio traz consigo alguma denúncia e toda denúncia vem acompanhada de um anúncio. Para Freire (1997, p. 672, grifos do autor):

[...] ao repensar os dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica **a denúncia** de como estamos vivendo e **o anúncio** de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É nesse sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor [...]. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto **em não ser possível anúncio sem denúncia**.

Para denunciar e anunciar aspectos relacionados à FMat, com base nas falas de estudantes, estruturamos este artigo em cinco seções. Nesta primeira, contextualizamos o cenário da pesquisa, de modo a situar o leitor. Na próxima seção, trataremos dos procedimentos metodológicos adotados na investigação desenvolvida. Na sequência, trazemos os resultados

do estudo, por meio do par dialético denúncia-anúncio. Por fim, expomos nossas considerações finais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Assumimos na investigação desenvolvida o paradigma qualitativo de pesquisa. Para Garnica (2012, p. 99), pesquisas qualitativas precisam reconhecer:

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa é comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios os quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-la podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Em concordância com Garnica (2012) e Bogdan e Biklen (1999), tomamos a abordagem qualitativa como compromisso, uma vez que se intenciona “atingir aspectos do humano sem passar pelos crivos da mensuração, sem partir de método previamente definido e, portanto, sem ficar preso a quantificadores e aos cálculos decorrentes” (Bicudo, 2012, p; 117). Para tanto, a produção dos dados teve como principal instrumento as entrevistas, que foram tomadas sob a perspectiva do diálogo autêntico (Freire, 2013), ou seja, aceitamos que o outro é diferente e que pode nos dizer algo que não conhecemos.

Para Freire (2013, p.119, grifos do autor), no diálogo com os sujeitos, é possível conhecer não apenas as suas objetividades, mas a consciência que eles(as) têm “desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo **em** que e **com** que estão”. Isto porque o diálogo é um encontro entre sujeitos e tem o intuito de promover a reflexão sobre sua realidade. Para nós, um diálogo promovido por meio de entrevistas semiestruturadas permite que o(a) pesquisador(a) se aprofunde na realidade dos sujeitos, uma vez que é possível identificar indícios dos modos que cada um deles a percebe (Duarte, 2004). Além disso, torna-se momento de escuta, que exige “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2011, p. 117).

Nesta perspectiva, para Freitas (2002), a entrevista não se reduz a uma mera troca de perguntas e respostas previamente preparadas, por meio dela se produz e se revelam sentidos, bem como enunciações. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se

estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (Freitas, 2002, p. 29).

Nesta pesquisa, entrevistamos estudantes expositores(as) que haviam participado da FRMat de Rio do Sul. A seleção desses sujeitos se deu por meio da determinação de alguns critérios que julgamos importantes. O primeiro deles foi a condição de que: a) o(a) estudante ter participado da Feira na categoria Anos Finais do Ensino Fundamental e b) o(a) estudante estar cursando a Educação Básica no ano de 2021. Como obtivemos um total de 104 estudantes que atendiam a este critério, passamos a observar outros aspectos, tais como, a rede de ensino, o município, o(a) professor(a) orientador(a), o gênero e a premiação recebida dos trabalhos. Após um processo minucioso de organização desses dados, conforme descrito em Zabel (2024), com o qual buscamos abranger maior variabilidade nos critérios escolhidos, determinamos 21 possíveis sujeitos a serem entrevistados. Desse total, foram realizadas entrevistas com 14 sujeitos, no entanto, um deles não concedeu autorização para uso, portanto, 13 entrevistas constituem os dados do estudo². Para nos referir aos(às) estudantes ao longo do texto, utilizaremos nomes fictícios.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2021. Duas delas foram realizadas presencialmente e as demais via plataforma *Google Meet*, sendo todas gravadas e transcritas, posteriormente. Com os dados organizados e sistematizados, em um movimento de interpretação deles, foram elencadas duas grandes temáticas, que se referem a dois momentos vivenciados pelos(as) estudantes expositores(as) na e com a Feira: a constituição do trabalho e o(s) dia(s) da exposição. Em cada uma dessas temáticas, denúncias e anúncios foram interpretados, que serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

4. DENÚNCIAS E ANÚNCIOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA FEIRA DE MATEMÁTICA

Os trabalhos apresentados numa FMat são fruto de ações coletivas que envolvem, principalmente, professores(as) e estudantes. Para nós, tais ações geralmente acontecem no ambiente escolar e são marcadas pela constituição de trabalhos que envolvem pesquisas e/ou estudos que se relacionam com a Matemática. Ao considerarmos a constituição dos trabalhos,

² Como todos(as) os(as) estudantes(as) tinham menos de 18 anos, enviamos aos responsáveis um Termo de Assentimento para o uso das entrevistas, juntamente com uma carta para conhecimento da pesquisa.

primeira temática identificada por nós, quatro aspectos emergiram: a decisão de participar da Feira e a escolha do tema; as ações desenvolvidas ao longo do trabalho; a relação entre educadores-educandos e a escolha dos expositores

Em relação a decisão de participar da Feira e a escolha do tema, percebemos que eles são os marcos iniciais do desenvolvimento do trabalho. No que se refere a decisão de participar, anunciamos o(a) professor(a) como agente mobilizador para tal ação, uma vez que ele(a) é quem faz o convite aos(às) estudantes:

Ele [o professor] fez o convite para a turma toda, quem quisesse fazer, participar da Feira, daí tipo, eu estava pensando em participar, só que daí não tinha ninguém, daí depois o meu amigo, falou também que queria fazer, daí deu que a gente trocou as ideias e foi isso. (Rodrigo)

A gente estava aprendendo sobre os números inteiros né? Aí ela [a professora] falou que tinha a FMat, que era pra gente ir pensando o que podia fazer. Falou para turma toda né? E aí foi isso, a gente foi estudando, quando a gente terminou o assunto, aí a gente começou a ver da Feira né? [...] Foi em conjunto, a professora falou: 'ah, quero levar vocês para FMat'. A gente se reuniu em 5 amigos junto com a professora e começamos a pensar, sabe? Aí foi indo, foi indo e chegou na ideia do jornal. (Maiara)

Em tais falas, destacamos o fato de que o convite foi feito para toda turma, no entanto, apenas um grupo de estudantes se entusiasmaram. Isso pode denunciar uma desmotivação da maior parte da turma com a disciplina de Matemática, bem como desinteresse com a realização de atividades extraclasse. Assim, por mais democrático que pareça ser um convite feito a todos(as) os(as) estudantes, tal ação se mostra insuficiente para romper com tais sentimentos, no sentido de que todos se envolvam no desenvolvimento do trabalho, o que pode contribuir para uma separação dos(as) estudantes, como salienta Rosa (2009, p. 806):

Uma das funções que a matemática tem assumido através da escola é a de “separar” os indivíduos [...], cumprindo o papel ideológico, seletista e discriminatório de marginalização de muitos que aprendem que... “não gosto de matemática”, que... “não levo jeito para matemática”, assumindo que são “meio burros”.

Compreendemos que, quando a participação na FMat fica restrita a um grupo de estudantes, não se rompe com tal função, pelo contrário, pode-se intensificar ainda mais. Essa denúncia também é percebida na formação de clubes da Matemática nas escolas:

Porque a gente começou, a FMat, quando a gente se reunia, a gente se reunia todas as quartas na escola de tarde. Só que as pessoas que eram chamadas para participar do clube da Matemática eram pessoas que, tipo, tinham no boletim média acima de nove, eu acho que era isso, em Matemática, né? Daí tu era chamado para participar, se tu quisesse, se tu gostasse, tu poderia participar. (Luiza)

É interessante percebermos que, enquanto para nós, existir tal espaço privilegiado é uma denúncia de como a FMat pode estar inserida no contexto escolar, para a estudante, o clube é

um anúncio de um lugar o qual ela pode ocupar por gostar de Matemática. A superação da contradição dessa denúncia-anúncio não é um caminho fácil. Isso porque os discursos meritocráticos e o privilégio de “saber Matemática” estão mutuamente relacionados (Silva, 2013). No entanto, a FMat, ao buscar a consolidação como um espaço inclusivo e democrático (Santos; Oliveira; Civiero, 2020), que “não visa incentivar apenas o trabalho extra-classe [sic] de alguns alunos entusiastas” (Floriani, Zermiani, p. 1, 1985), precisa encontrar alternativas para romper com o privilégio dado a alguns(mas) estudantes.

Quanto à escolha da temática, percebemos a existência de uma tendência de que o tema esteja relacionado com problemas ligados ao contexto escolar ou à própria escola, como o trabalho desenvolvido pela turma de Amanda:

Era um tempo, na verdade ainda é, bem comum assim, que os professores se incomodam muito com isso, que é uma regra da escola, que não pode mascar chiclete, mas que tinham muitos alunos que ainda não seguiam essa regra, então a gente fez esse projeto, envolvendo todos, toda escola. A gente fez uma pesquisa e tudo mais. Para colocar ali também os malefícios do chiclete para os alunos se conscientizarem e não mascar o chiclete durante as aulas. (Amanda)

A justificativa apresentada pela estudante para a escolha do tema do trabalho anuncia um processo de problematização (Freire, 2013; Freire, 2020) de situações observadas no contexto escolar que almejam encaminhamentos, neste caso: conscientizar os(as) estudantes quanto ao consumo de chiclete. Compreendemos que tal problematização ocorre na medida em que há uma leitura de mundo (Freire, 2013), uma reflexão sobre essa leitura e um desejo de modificar a situação identificada. No entanto, a problemática inicial do trabalho desenvolvido pela estudante Amanda, ocorre no movimento de observação e reflexão sobre algo do contexto imediato, sem uma relação explícita com um contexto mais amplo. Diferente do que ocorre no trabalho desenvolvido por Fernanda:

O trabalho do óleo, é que o óleo ele afeta muito a comunidade, e o meio ambiente também, pode prejudicar a gente se a gente não descartar de uma maneira correta. Então, na escola, nós realizamos essa pesquisa, também teve palestras explicando sobre como ele é descartado, porque que tem que utilizá-lo. Então na escola, pera aí, na comunidade nós, pra levar à comunidade uma visão de como isso está afetando o meio ambiente, afetando todo mundo, porque pode desenvolver doenças, outras coisas pelo descarte incorreto, o certo seria passar essa mensagem a todos e todos, levando o seu aprendizado pra o mundo. (Fernanda)

Em nosso entendimento, quando os(as) estudantes escolhem um tema, fruto de uma primeira leitura de mundo, de algo que faz parte do contexto deles(as), isto é, que lhes seja curioso, pode-se ter o anúncio de uma educação problematizadora em detrimento de uma educação para respostas. Isso também acontece quando o tema escolhido é um conteúdo matemático. O grupo de Maiara estudou as aplicações dos números inteiros no cotidiano; Rodrigo e seu colega escolheram os “ângulos, porque era o que a gente já estava aprendendo

em sala de aula e a gente pensou em se aprofundar mais naquilo e apresentar isso” (Rodrigo); enquanto Bruna e sua colega realizaram construções de polígonos.

Em tais casos, o interesse em relação a esses temas nos parece revelar uma curiosidade ingênua (Freire, 2011) dos(as) estudantes acerca dos conteúdos matemáticos. Essa curiosidade se mostra tanto no desejo de estudar o “para que serve”, quanto na necessidade que sentem de visualizar e manipular ideias matemáticas na “prática”. Assim, ao considerar que eles(as) estudaram os conteúdos em sala de aula e fora dela olharam para questões “práticas”, para nós, há, ainda que implicitamente, a denúncia de um ensino de Matemática descontextualizado. Nesse ensino não se propõe uma relação teórico-prática, os conteúdos são expostos de modo isolado e “não se obtém a compreensão dos porquês, mas se tem de utilizá-los porque funcionam” (Almouloud, 2014).

Após a definição da temática do trabalho, ocorre o desenvolvimento dele, em que diversas ações são realizadas para resolução da problemática inicial. Neste sentido, destacamos, inicialmente, o anúncio da utilização da Estatística imbricada com a problemática inicial:

Nós fizemos uma pesquisa em toda a escola, perguntando sobre como os alunos utilizavam o óleo, que fim levava esse óleo e quantos litros eram utilizados, se as pessoas sabiam como pode ser descartado esse óleo, se elas sabiam fazer da maneira correta ou incorreta [...] daí a gente fez essa pesquisa e a partir dessa pesquisa que realizamos, nós desenvolvemos alguns gráficos, como gráficos de setores, gráficos de barras e gráficos de coluna. (Fernanda)

O trabalho desenvolvido pela turma de Fernanda, a fim de entender por que havia baixa adesão na recolha do óleo usado, recorreu ao desenvolvimento de uma investigação estatística. Para Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011), quando os(as) estudantes elaboram as variáveis que compõem o questionário, eles(as) desenvolvem com mais facilidade a descoberta ou determinação de métodos e técnicas. Entendemos, assim, que, ao considerar todo o desenvolvimento do trabalho apontado por Fernanda, há um envolvimento dos(as) estudantes como sujeitos que participam e agem no processo de produção do conhecimento. Dessa forma, os(as) estudantes são convocados “[...] para, atuando, pensar e, atuando e pensando, conhecer, incorporar, criar, produzir o seu conhecimento” (Freire; Guimarães, 2011, p. 56), em oposição a uma transmissão mecânica. Assim, ao vivenciarem tais momentos, os(as) estudantes utilizam a Estatística para relerem o mundo. Portanto, o desenvolvimento da investigação pode ser entendido como a leitura da palavra, isto é, a compreensão da problemática inicial se dá **com a** Estatística, que, para nós, está como mediadora entre leitura e releitura do mundo.

Outro aspecto evidenciado na fala de outros(as) estudantes nos revela o fetiche³ com discursos relacionados à aplicabilidade de determinados conteúdos matemáticos:

Nosso projeto foi de número inteiros. Aí a gente pegou vários pontos, assim, a gente falou do Monte Everest, falou do buraco mais fundo do mundo, a gente falou de clima. A gente também mostrou a reta numérica, mostrou as contas, mas enfim, mostrou diversas formas, onde os números inteiros se aplicavam, assim, no cotidiano (Maiara).

Para nós, tal excerto revela a denúncia de uma fetichização pelas aplicações dos conteúdos matemáticos. Em contrapartida, a fala da estudante carrega, implicitamente, o anúncio que faz da possibilidade de estudar e conhecer a utilidade prática de determinados conteúdos. Assim, nos deparamos com mais uma contradição entre denúncia e anúncio.

Por um lado, compreendemos que os discursos acerca da aplicabilidade de conteúdos matemáticos não devem ser menosprezados, uma vez que estão associados, geralmente, a perguntas que carregam consigo a curiosidade dos(as) estudantes: para que serve isso? Em que momento usarei isso na minha vida? Assim, promove-se, com o estudo das aplicações, a valorização do interesse dos(as) estudantes, bem como a possibilidade de relacionar teoria e prática.

No entanto, de modo geral, o que percebemos é que um estudo das aplicações não dá conta de superar o senso comum ou aprofundar a relação teórico-prático dos conteúdos e ainda pode reforçar uma imagem de que o conhecimento só é importante se tiver utilidade. De modo geral, quando falamos de um fetiche pelas aplicações matemáticas, entendemos que ele pode estar atrelado a uma prática utilitária imediata. Tal prática “e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a **compreensão** das coisas e da realidade” (Kosik, 1976, p. 14, grifos do autor).

No que se refere a relação entre educadores-educandos, destacamos inicialmente as falas de Fernanda e Amanda:

A gente dividiu em grupos, uns grupos saíam da sala e iam levar um, era um papel, tipo uma entrevista. Daí cada aluno ia levando de sala em sala e distribuindo para todo mundo preencher para depois a gente contar esses dados nos papéis e passar pros gráficos [...] Mas, antes de passar para uma cartolina, para um cartaz, a gente elaborou no caderno para ver como que ia ficar e o quanto de espaço nós iríamos utilizar [...] cada turma fez na sala, tinha três turmas, eram três turmas, sexto 1, sexto 2, sexto 3. Daí cada turma fez os gráficos, que a gente dividiu em grupos a turma, né, aí cada grupo fez um gráfico, daí os melhores gráficos foram levados para feira. (Fernanda)

Todas os estudantes da nossa sala tinham o projeto, os cálculos, tudo o que foi feito no caderno, todos estavam por dentro do que estava acontecendo [...] a turma toda estava envolvida e teve o projeto no papel [...] era tudo muito junto. Ela [a professora] colocava a ideia ou, às vezes, a

³ Ver Kosik (1976)

gente dava uma ideia do que poderia ser colocado [no trabalho] e a gente mesmo pesquisava, com ela junto, na verdade. (Amanda)

Tais excertos apontam para a valorização e o reconhecimento do envolvimento de outros(as) estudantes na constituição do trabalho. Ao nos contarem que todos(as) da turma desenvolveram as atividades, construíram os gráficos, tinham o projeto no caderno e contribuíam com ideias, anunciam a condução do trabalho de maneira coletiva, colaborativa e dialógica.

Sobre tal fato, Góes (2010, p. 131), fundamentado em Paulo Freire, sugere que “[...] o trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador”. Nessa direção e com base nos excertos anteriores, entendemos que Amanda percebe seus limites para atuação no trabalho e valorizam a “ajuda” dada pela professora. Além disso, junto com Fernanda, revelam o envolvimento responsável que a turma teve com o trabalho.

Ainda numa perspectiva coletiva, colaborativa e dialógica, destacamos trechos do relato do trabalho de Paulo:

Como já estudamos frações nos anos anteriores, a professora iniciou o estudo fazendo uma retomada dos nossos conhecimentos [...] Na sequência a professora perguntou se alguém sabia a história das frações, por que elas surgiram [...] Fomos questionados sobre a fração e situações do cotidiano [...] A professora pediu para citarmos episódios onde verificamos a aplicação das frações, tudo o que falamos foi sendo anotado no quadro branco e em seguida fomos analisando cada apontamento para verificar a fração envolvida [...] a professora nos trouxe uma situação-problema. (RE – Paulo)

Os trechos acima evidenciam que o desenvolvimento do trabalho, realizado numa perspectiva de predominância pedagógica, teve sua condução marcada pelo “diálogo como uma conversação que visa à aprendizagem” (Alrø; Skovsmose, 2010, p. 119). Além disso, percebemos neles o aspecto da investigação, que inclui coletividade e colaboração, conforme destacam Alro e Skovsmose (2010, p. 125).

Ademais, ao buscarmos entender a relação professor(a)-estudantes nos trabalhos desenvolvidos com grupos de estudantes, visualizamos que o diálogo também se faz presente na condução, conforme pontua Carlos:

Ele [o professor] instigou a gente a pesquisar sobre aquele tema, para gente entender como funciona. Nunca veio nada de “ah, toma aqui” o assuntou ou o negócio. Ele procurou passar para a gente como funcionava, como funciona a Feira. Isso é uma coisa que a gente realmente precisava saber, como funcionava a Feira, como a gente ia ser avaliado e do próprio projeto, como a gente ia fazer o projeto. Ah, a gente vai fazer dessa maneira, esse é o processo, então vocês precisam pesquisar sobre, sobre alguma coisa, não só, vai lá e pesquisa sobre isso, mas sim, por que você tá pesquisando sobre isso? Você vai querer alcançar alguma coisa? Qual é o processo? Então, ele passou para gente esse processo todo, então isso foi muito importante

pra gente. Ele estava sempre junto. Então, acontecia alguma coisa, ele sempre estava ciente do que era, ele estava tentando ajudar, tentando resolver. E sempre do nosso lado. (Carlos)

Esse excerto nos permite anunciar a relação horizontal entre o professor e os(as) estudantes que desenvolveram o trabalho: “*sempre do nosso lado*”. Tal anúncio é feito **com** Carlos, que denuncia o educador bancário que dá, entrega, leva e transmite o seu saber (Freire, 2013). Ele anuncia, ainda, a postura problematizadora do professor orientador perante os(as) estudantes. Compreendemos que essa fala expressa “uma situação dialógica”, que se manifesta, de acordo com Paulo Freire, na “**ausência** do autoritarismo” (Freire; Shor, 1996, p. 127, grifo dos autores). No entanto, a ausência não anula a autoridade do(a) professor(a), visto que ele(a) “tem autoridade em permitir que surjam liberdades dos alunos [e das alunas], as quais crescem e amadurecem, precisamente porque com autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina” (Freire; Shor, 1996, p. 127, inclusão nossa).

Assim, com base no relato de Carlos, entendemos que a liberdade dada aos(as) estudantes lhes permitiu atuarem como protagonistas na constituição do trabalho, sem negar a importância do professor orientador. Pelo contrário, anuncia o reconhecimento e valorização do professor como aquele que conduz, provoca, questiona, auxilia, explica. Logo, supera-se a promoção de um protagonismo numa lógica individualista, uma vez que ele acontece **junto ao** (à) professor(a), por meio do diálogo.

Ainda no que se refere ao reconhecimento e à valorização da atuação do(a) professor(a) orientador(a), destacamos a fala de Amanda:

Foi muito importante [a professora orientadora]. Porque sem ela, não teria feito, porque ela que deu o norte assim pra gente, da onde partir. Ela que colocou as ideias, o que a gente tinha que fazer e procurar. Sempre nos auxiliando, sempre com a gente ali, ajudando no ensaio, em tudo. Até na decoração no dia da Feira, ela estava ali com a gente. (Amanda)

O trecho reforça as ideias apresentadas anteriormente, uma vez que, neles, também é possível perceber uma co-atuação do(a) professor(a) orientador(a) na constituição do trabalho. Para nós, o anúncio da co-atuação é respaldado pela percepção que as estudantes têm acerca dos seus próprios limites para elaboração do trabalho. Isso as permite enxergar o(a) professor(a) como aquele que sabe mais, que contribui com suas aprendizagens. No entanto, tal percepção não se acontece numa perspectiva bancária, uma vez que essa contribuição é expressa em nível de “**auxílio**”, “**ajuda**”, “**orientação**”, em detrimento de “**imposição**”, “**depósito**”.

Em oposição a essa percepção, a partir da fala de Luiza, questionamos a atuação da professora orientadora, no que se refere a produção escrita do relato de experiência:

Eu lembro que eu pesquisei, que eu coletei várias informações [...] eu lembro que isso a gente fez, daí a gente enviou para ela. Daí, por isso, bastante coisa ela fez também, que a gente não

sabia fazer. Eu lembro que também do artigo, que ela falou que tinha várias coisas que eram difíceis de serem feitas, porque o artigo tem todo um processo, que é rigoroso assim, né? Daí eu lembro que a gente, pra ajudar a fazer o texto também, a gente fez os primeiros parágrafos, a abertura foi a gente que fez e daí a pesquisa sobre o café [...] ela sempre acompanhava a gente, pra fazer tudo assim. Das coisas que eram mais difíceis, assim, que ela tinha que fazer, muita coisa ela fez sozinha, muita coisa mesmo. (Luiza)

Nesta fala, Luiza naturaliza o fato de a professora realizar sozinha algumas coisas que eram mais difíceis, o que revela que estudantes e docente assumem posições antagônicas. Mais do que naturalizar a ação, Luiza faz o anúncio da prática da professora. No entanto, para nós, essa colocação denuncia uma prática que anula a possibilidade de os(as) estudantes “serem mais” (Freire, 2013), pois lhes nega a oportunidade de aprender a escrever. Ainda que possa haver indícios de um exercício colaborativo, a fala explicita a responsabilidade maior assumida pela professora.

Tal responsabilização pode indicar uma dificuldade que os(as) professores(as) orientadores(as) têm para conduzir o processo de escrita do relato de experiência junto com os(as) estudantes, até mesmo no que se refere à um tempo disponível para isso. Entendemos que a superação desse problema possibilitará o anúncio da aprendizagem da escrita permeado por um movimento de práxis, na qual estudantes e professores(as) refletem sobre as ações desenvolvidas e as registram.

Ainda no que se refere ao comprometido da professora com a escrita do relato de experiência, o estudo desenvolvido por Scheller e Gonçalves (2015) evidencia que essa prática pode ser comum no contexto da FMat e não algo isolado. Ao analisarem os resumos publicados nos Anais de edições da Feira Catarinense de Matemática, dos anos 2011, 2012 e 2013, as autoras identificaram que “a linguagem do professor predomina na escrita” (p. 60). Portanto, percebe-se que, dentro da Feira, pode haver uma cultura de responsabilizar o(a) professor(a) orientador(a) por essa atividade. Isso pode ser reflexo de um entendimento que coloca o(a) professor(a) como responsável pelo desenvolvimento teórico dos trabalhos e os(as) estudantes pelo “saber fazer”.

Normalmente a gente tinha que fazer o trabalho a gente mesmo. Tinha sim, o professor, mas era para tirar algumas dúvidas. E eu acho que essa parte tá super certo, né? Porque a gente tem que correr atrás, a gente tem que saber, o professor tá ali pra ajudar, pra tirar nossas dúvidas, mas o trabalho em si era a gente que tinha que fazer. Então era legal essa parte de pesquisar, de descobrir coisas novas e quando a gente precisava, o professor sempre tava ali para orientar, né? [...] por exemplo, se a gente fosse usar a regra de três, num dos trabalhos a gente usou. A professora explicou o conteúdo da regra de três, mas a gente tinha que aplicar esse conteúdo no nosso trabalho. Então, assim, há uma diferença. No conteúdo a gente podia tirar dúvidas, ele podia explicar para gente, só que ele não podia formular o trabalho pra gente. (Carolina)

Enquanto Carolina nos anuncia com entusiasmo a autonomia conferida aos(as) estudantes, interpretamos nesse trecho a denúncia da dicotomização entre os educadores-educandos, a teoria e a prática, o que em nossa compreensão, pode limitar a promoção de uma educação problematizadora. Percebemos, com a fala da estudante, que o papel do(a) professor(a) é reduzido ao de suporte para eventuais dúvidas que surgem ao longo do processo. Parece-nos haver, aqui, uma supervalorização da autonomia dos(as) estudantes em detrimento da redução do papel do(a) educador(a) à mentoria. Discursos como esses, têm sido comuns no âmbito educacional e ajudam a legitimar perspectivas de educação pautadas no “aprender a aprender”, que advogam pelo desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos e criativos (Laval, 2019). Porém a formação desses cidadãos está voltada a atender ao mercado e não à emancipação dos sujeitos, conforme perspectiva freireana.

A superação da contradição entre educadores(as) e educandos(as) no processo de constituição dos trabalhos ainda é um caminho a ser percorrido no contexto da FMat. Entendemos, portanto, que se faz necessário o reconhecimento de que nesse processo “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 25). Ademais, é fundamental compreender que ensinar e aprender deve ser um direito de todos(as), não apenas daqueles(as) que se destacam em Matemática.

Em relação a escolha dos(as) expositores(as), nos trabalhos desenvolvidos por uma ou mais turmas de uma mesma instituição ou por grupos de estudantes, identificamos critérios diversos. Em especial, há duas justificativas que denunciam, por trás de uma simples escolha, a manutenção do ideal meritocrático. A primeira delas diz respeito ao privilégio de ser “bom(a) aluno(a)”:

Acho que, por conta do meu desenvolvimento na escola, eu sempre fui uma aluna muito dedicada, assim, tirava notas boas, então acho que com isso a professora tirou os melhores alunos da sala para apresentar. (Amanda)

Eu tive a oportunidade, eu acho que foi quando eu comecei a me destacar mais no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano. Eu era uma pessoa que estava um pouco mais envolvida com os professores ou que estava tirando notas mais altas. A partir do momento que a gente teve a oportunidade de trabalhar um projeto realmente, eu fui chamado. Então, acho que foi por causa disso, eu já tinha uma facilidade com a escola. (Carlos)

Amanda e Carlos entendem que tiveram a oportunidade de serem expositores por conta de seus desempenhos positivos na disciplina de Matemática, o que para eles(as) é muito natural. De fato, se considerarmos a idealização de uma “meritocracia justa”, difundida na sociedade atual, há uma naturalização de que “o sistema recompensa talento e empenho”, e incentiva os “vencedores a considerar seu sucesso como resultado de suas próprias ações” (Sandel, 2020, p.

38). Neste caso, “ser dedicada” e “se envolver” são critérios próprios que os(as) fazem justificar o fato de terem sido escolhidos.

Problematizamos tal modo de selecionar os(as) expositores(as), uma vez que ele pode contribuir para a separação e rotulação dos(as) estudantes, isto é, aqueles que “sabem” e “não sabem” Matemática. Além disso, essa forma de seleção pode gerar uma competição entre os(as) próprios(as) alunos(as). Para nós, “a competição é profundamente ideológica” (Freire; Guimarães, 2011, p. 130) e “se constituiu na negação do outro” (Maturana, 2001, p. 13), ou seja, ela é “um princípio no fundo contrário a uma educação humana” (Adorno, 2020, p. 176).

Bom, não sei se é porque talvez, eu gosto de Matemática né, e por ter um pouco mais de facilidade em falar em público. Talvez isso tenha me ajudado a ser expositora em 4 Feiras. Então, não sei, talvez seja isso. (Marina)

Eu sempre gostei muito de Matemática. Eu acho que foi, é a minha matéria preferida na escola, é a que eu me dou melhor. E a gente sempre assim, os professores sempre deram a oportunidade de a gente querer, então eu me envolvia. Por meio disso, às vezes eu conseguia introduzir algumas pessoas. Mas, os professores sempre deram oportunidade para todos, então quem queria se envolvia com os trabalhos e tudo mais. (Carolina)

Esses excertos apresentam a segunda justificativa que revela a manutenção do ideal meritocrático na escolha do(a) estudante expositor(a): são escolhidos(as) aqueles(as) que têm uma relação de afeto positiva com a Matemática. Em especial, no caso das duas estudantes, elas puderam participar de mais de uma edição da Feira por conta dessa relação. Nos questionamos acerca de como essa participação pode ter condicionado esse “gostar de Matemática” das estudantes. Isso porque entendemos, ancoradas em Dayrell (1996), que as vivências educativas produzem “imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa” (Dayrell, 1996, p. 21). Além disso, as falas de Maiara e Bruna nos provocam esse questionamento, uma vez que colocam a participação na FMat como algo que mudou sua relação com a escola e com a Matemática:

Só que eu sempre pensei assim, tipo, desde que começou a entrar mais nessa parte mais complicada da Matemática, começou esses números inteiros e tudo mais, tipo, eu me interessei bastante, a mais pela Matemática, depois desses números inteiros, parece que deu um tchã assim a mais, talvez por conta da Feira, mas deu uma vontade a mais, de entender o conteúdo, de praticar [...] então, eu gostei bastante da Feira, foi uma coisa assim que me marcou [...] ser mais atrativo apresentar na escola, ser mais atrativo com a Matemática, mais fácil. (Maiara)

Como eu falei antes, eu nunca fui muito fã de Matemática, mas assim, eu achei um incentivo da parte do nosso professor na época. E eu pensei, eu vou fazer. Acho que foi bem interessante, eu acho que depois disso parece que a nossa mente expande para mais coisas e eu comecei a gostar bastante de Matemática. (Bruna)

Com base nessas colocações, compreendemos que o fator “não gostar de Matemática” não poderia inviabilizar a escolha dos(as) expositores(as). Até mesmo porque a dicotomia entre gostar e não gostar de Matemática é condicionada a discursos produzidos historicamente e socialmente pela mídia (Silveira, 2011). Logo, ao assumirmos os(as) estudantes como sujeitos(as) inconclusos(as) (Freire, 2011), entendemos que oportunizar outros(as) estudantes é um caminho profícuo para uma mudança de percepção acerca da própria Matemática.

Na fala de Fernanda, “*É que nós fizemos um sorteio, a professora fez um sorteio entre as turmas e daí a gente foi sorteada para apresentar o trabalho*”, interpretamos o anúncio da prática do sorteio para escolha dos(as) expositores(as).

No contexto dos trabalhos desenvolvidos pela turma toda ou por mais de uma turma, a realização de um sorteio para escolha dos(as) expositores revela a confiança que os(as) participantes tinham entre si, uma vez que qualquer um(a) que fosse selecionado(a) ao acaso poderia comunicar o trabalho realizado. Além disso, nos mostra a minimização da ideia de competição trazida anteriormente, uma vez que não dá oportunidade apenas aos(as) melhores(as) estudantes. Nesse sentido, o sorteio se manifesta como uma prática inclusiva para seleção do(a) expositor(a).

Após discutirmos aspectos que envolvem a constituição do trabalho, debateremos aqueles que se relacionam à exposição deles. Os(as) estudantes expositores(as) anunciam, com entusiasmo, a possibilidade de compartilhamento de suas ideias com outras pessoas no(s) dia(s) de exposição dos trabalhos. Tal compartilhamento se efetiva por meio da comunicação que se estabelece com os(as) visitantes, outros(as) expositores(as), professores(as) orientadores e avaliadores(as).

Bem, eu gostei [de participar da Feira]. Uma experiência que eu nunca vou esquecer foi de apresentar o trabalho. É uma coisa realmente diferente do que eu estava acostumado, de apresentar para as pessoas, fazê-las entenderem com clareza tudo. (Paulo)

A questão da apresentação é o que mais se destaca. Porque se tu já está ali apresentando, vai perdendo a vergonha, vai falando. Na apresentação, isso foi bem importante. É um aprendizado, tu leva pro resto da vida na verdade. (Leandro)

Ao identificarmos o anúncio dos(as) estudantes em relação ao momento da exposição dos trabalhos, denunciemos a predominância de espaços educativos permeados pelo silêncio, reflexos de uma cultura do silêncio (Freire, 2013; Freire; Shor, 1992). Sérgio Guimarães, em diálogo com Moacir Gadotti e Paulo Freire, afirma: “o que geralmente ocorre na prática de sala de aula é um desequilíbrio nítido em favor dos polos predominantemente receptivos (ouvir, ler),

em prejuízo do falar e do escrever, polos eminentemente produtivos” (Gadotti, Freire, Guimarães, 1985, p. 119).

No contexto da FMat, o momento da exposição dos trabalhos permite a superação de tal cultura e promove o desenvolvimento pessoal e uma mudança de postura dos(as) expositores(as), que está respaldada pelo protagonismo que exercem no(s) dia(s) da exposição. Afinal, eles(as) são os responsáveis pela comunicação do trabalho com os(as) visitantes, professores(as), avaliadores(as), outros(as) expositores(as).

Tal comunicação é vista pelos(as) estudantes como um momento para “passarem/espalharem/levarem” os conhecimentos produzidos anteriormente no ambiente escolar ao público:

[...] ver as pessoas que passaram por ali, ver os professores que ouviram e você tá apresentando um projeto né. Então, você está passando conhecimento adiante e isso é muito legal! (Amanda)

[...] a gente não só espalha o nosso conhecimento e o nosso projeto para os orientadores, para os avaliadores, mas para os professores estarem vendo como são os projetos dos alunos e para os outros alunos que vierem ver. (Carlos)

Neste sentido, é possível anunciar o ato de expor o trabalho como oportunidade para socialização de conhecimentos, o que possibilita que cada sujeito compreenda a si mesmo como ser dialógico (Freire, 2020; Freire, 2013) e que reconheça a dimensão social do conhecimento, uma vez que o trabalho desenvolvido não se encerra nele mesmo, é comunicado a outros sujeitos. Tal compreensão e reconhecimento também acontece no ato de escutar os outros trabalhos:

Porque, quando a gente vê os outros trabalhos, a gente já tem uma ideia de como a gente pode tá fazendo o nosso, melhorando o nosso trabalho. A gente pode aprender com os erros e com os acertos dos outros. (Fernanda)

O desenvolvimento da criticidade da estudante acontece porque ela consegue, ao ouvir a apresentação do(a) outro(a) expositor(a), pensar sobre o próprio trabalho, ou seja, ela identifica e analisa aspectos do trabalho do outro e, com base nisso, faz uma autoavaliação. Esse movimento de ouvir-pensar-analisar-criticar-autocriticar ocorre, visto que, como seres históricos e sociais, “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir” (Freire, 2011, p. 34). Dessarte, no caso dos(as) estudantes expositores(as), a interação entre eles(as), promovida pela Feira, na Feira e com a Feira, pode favorecer tal capacidade e, para além disso, pode gerar aprendizagens.

O aprender com o outro também é evidenciado na troca que os estudantes fazem com os avaliadores. Para os(as) estudantes, a validação dessa possibilidade junto aos(às) avaliadores(as), acontece porque eles(as) perguntam/sugerem/conversam/interagem:

Eles [os avaliadores] eram os que mais interagiam com a gente, perguntavam bastante e era ali que acabava virando uma conversa. A gente conversava bastante, depois de explicar o conteúdo tinha bastante perguntas, bastante dúvidas [...]. Eu acho que era até mais interessante e mais fácil, eles não serem assim tão sérios, tão assim rigorosos. Eles conversavam com a gente. (Carolina)

A fala de Carolina anuncia a possibilidade de diálogo entre os(as) avaliadores(as) e os(as) expositores(as), o que corrobora com as ideias discutidas em Zabel e Scheller (2023). Mais uma vez, o anúncio do diálogo se faz com entusiasmo e, neste caso, se trata da relação estabelecida com os(as) avaliadores(as). Tal relação é viável, pois, conforme sublinhamos, com base nas falas, as estudantes não percebem o sujeito avaliador como alguém antagônico a elas. Não que isso negue suas diferenças, que são, para Freire e Macedo (2021), universais e até mesmo geracionais, mas estas não impedem uma relação horizontal entre expositores(as) e avaliadores(as), com a qual se constitui um diálogo autêntico.

Com relação ao processo avaliativo, o estudante Carlos relata:

Esse processo, ele é um processo que a gente sempre é avaliado por vários, por vários critérios né. Então, além da nossa capacidade de explicação e fala, a gente tem essas separações e sub separações das avaliações, que são a forma que a gente se expressa, a forma que o projeto foi construído, a forma que a gente apresentou ele pra comunidade, por exemplo [...]. Eu acho que isso é importante. Porque daí a gente consegue ter uma visão melhor sobre como acontece cada processo. A gente consegue saber no que a gente falhou ou não [...] a gente consegue melhorar pra fazer um trabalho melhor, não só no sentido de que 'ah, eu vou lá porque eu quero ganhar isso'. (Carlos)

A fala de Carlos, anuncia, em forma de validação, o processo avaliativo “por tópicos”, que permite o reconhecimento de erros ou falhas, ao “te explicar exatamente”. Tal reconhecimento não permanece em nível passivo, uma vez que o referido estudante percebe a possibilidade de repensar e agir fundamentado no *feedback* dado pelos(as) avaliadores(as), ou seja, ele anuncia uma avaliação que possibilita o movimento de reflexão-ação. À vista disso, compreendemos que o processo avaliativo dos trabalhos promove no estudante uma percepção crítica sobre a avaliação. Ele não a enxerga como um fim em si mesma, e sim a problematiza ao refletir e agir com base nela.

Ainda, no diálogo com os sujeitos da pesquisa, percebemos outras percepções acerca do processo avaliativo:

[...] O avaliador faz perguntas para gente, pra ver se a gente realmente entendeu o conteúdo, pra ver se a gente não falou assim por decorar, se a gente realmente entende. Ele faz perguntas fora do que foi explicado, pra ver se realmente foi fixado esse conteúdo. (Maria)

[...] Eu acho que ele [o avaliador] não chegou a dar uma sugestão assim para gente, sabe? Foi só mesmo uma avaliação, ele tirou algumas dúvidas assim, questionou a gente de algumas contas, a gente teve que fazer. (Maiara)

Passava alguns avaliadores lá, de vez em quando, daí pela explicação, pelo cenário, por tudo, eles davam uma nota. (Paulo)

Maria, Maiara e Paulo associam o papel do(a) avaliador(a) ao de verificador(a) do conhecimento dos(as) expositores(as). Em especial, Paulo e Maiara acreditam que cabe aos(às) avaliadores(as) atribuir uma nota ao trabalho. No contexto da FMat, a mudança da forma do registro da avaliação dos trabalhos de nota para parecer foi aprovada no III Seminário, no ano de 2006, passando a vigorar no ano seguinte (Zabel; Scheller, 2022). Ou seja, há mais de dez anos as notas não são utilizadas na avaliação dos trabalhos. Assim, quando os(as) estudantes fazem menção às notas, percebemos a falta de entendimento dos(as) participantes da Feira acerca do propósito da avaliação, o que revela que nem todos(as) os(as) estudantes vivenciam o processo avaliativo como uma oportunidade para reflexão-ação, conforme destacado anteriormente.

Pesquisas realizadas por Emerique (1993) e Sasaki et al. (2014) identificaram que, para os(as) estudantes, a avaliação diz respeito à aplicação de provas e verificação de rendimentos, vinculados a uma mensuração. A visão de Maria, Maiara e Paulo vai ao encontro de tais resultados. Por isso, mesmo vivenciando um processo avaliativo com características específicas, eles não conseguem superar a ideia da avaliação como verificação, mensuração e/ou classificação (Chueiri, 2008).

No que tange à premiação dos trabalhos, por mais que a FMat busque desvincular avaliação e competição, ao se ter um processo de seleção de trabalhos para etapas posteriores com base na avaliação realizada, tal vinculação acaba sendo estabelecida por seus participantes. Não somos ingênuos para acreditar que a FMat seria uma ilha dentro de uma sociedade na qual a ideia de competição está impregnada em todos os contextos. Fato é que, com isso, outro discurso se mostra dentro da Feira: o da meritocracia.

Ao questionarmos os(as) estudantes acerca do momento da premiação dos trabalhos, eles(as) dizem que:

Nossa foi assim, muito gratificante! Todo aquele esforço que a gente teve, no desenvolvimento do trabalho e vê que todo aquele esforço gerou algum fruto, gerou um resultado positivo. Isso foi, nossa, incrível! (Marina)

Então, é um momento bem, bem legal e bem recompensador também para as pessoas. Porque a gente vai ver, nossa, nosso trabalho foi reconhecido! Todo estudo que a gente fez em cima disso foi, foi realmente, ah, as pessoas viram quais são os pontos bons e viram também os pontos

ruins, pra gente poder também saber o que pode melhorar no nosso projeto e como isso pode ser bom para a sociedade. (Carlos)

De acordo com Silva (2013, p. 82), ter mérito implica numa “situação em que algo ou alguém merece algo, seja aprovação ou reconhecimento”. Para o mesmo autor, merecimento é “quando uma ação é feita à custa de sacrifício, convicção, enfrentamento de resistências objetivas e subjetivas” (p. 82). À vista disso, observamos que o esforço, o reconhecimento e a recompensa mencionada por Marina e Carlos revelam discursos meritocráticos (Silva, 2013).

Num tipo de sociedade como a nossa, na qual a burguesia legitima o esforço, a labuta, o trabalho duro, a dedicação e a competência (Silva, 2013), a desvinculação da avaliação, da competição e do mérito é uma utopia dentro da Feira. A própria necessidade da indicação de trabalhos para a próxima etapa, com base no processo avaliativo, hierarquiza os trabalhos. Logo, selecionar gera, necessariamente, a exclusão de alguém (Gutiérrez, 1988). Isso pode, de algum modo, incentivar os indicados “a considerar seu sucesso como resultado de suas próprias ações, uma medida da sua virtude – e a desprezar pessoas menos afortunadas do que eles” (Sandel, 2020, p. 38).

Sobre a seleção de trabalhos, no ano de 2019, a comissão permanente da FRMat de Rio do Sul, por conta do número de vagas para etapa catarinense da Feira, optou pela realização de um sorteio entre os trabalhos indicados pela avaliação (Ata..., 2019). Os(as) estudantes entrevistados(as) que participaram dessa edição da Feira não aprovaram a metodologia:

A gente não gostou da forma que foi escolhido os trabalhos para próxima etapa. Porque foi feito um sorteio, acho que, se eu não me engano, primeiro os avaliadores escolheram uns projetos e depois foi feito um sorteio. E eu acho que a parte do sorteio, não é um modo justo para aqueles trabalhos que se dedicaram ao máximo e abordaram os conteúdos pedidos. (Marina)

Uma coisa que eu percebi ali da avaliação, é que teve um monte de empates, na verdade, vários empates e daí foi feito um sorteio para quem ganhou o destaque, sabe? Foi feito um sorteio daí, porque empataram os trabalhos. É claro, eram muito bons os trabalhos lá e daí foi feito um sorteio para decidir quais os trabalhos que iam pra frente [...]. Eu achei meio injusto, até porque fizeram o sorteio e a gente não passou. (Leandro)

Nessas falas, há uma tensão entre anúncio e denúncia. Por um lado, o anúncio do sorteio: uma prática que busca romper com o ideal meritocrático. Por outro, a denúncia da resistência dos(as) estudantes quanto ao mesmo. O sorteio foi realizado apenas entre os trabalhos pré-selecionados pelos(as) avaliadores(as). Para Sandel (2020), a seleção ao acaso apenas entre os qualificados “não ignora o mérito totalmente [...]. Mas trata mérito como quesito para qualificação, não um ideal a ser exaltado” (p. 257).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, buscamos evidenciar as compreensões que emergiram das falas de estudantes expositores da FRMat de Rio do Sul (SC), sob a perspectiva dialética da denúncia e do anúncio. O movimento de escuta aos sujeitos revelou-nos contradições presentes na constituição dos trabalhos e no(s) dia(s) da exposição, ao denunciarmos práticas excludentes e meritocráticas e anunciarmos possibilidades para uma práxis educativa, dialógica e emancipadora.

No movimento de denunciar e anunciar, denunciarmos estruturas que naturalizam a exclusão, o privilégio de poucos e o fetiche por uma Matemática utilitarista. Ao mesmo tempo em que anunciamos a FMat como espaço de criação coletiva, de diálogo entre educadores e educandos e de valorização da curiosidade dos estudantes.

Ao olharmos para os anúncios, acreditamos que a FMat pode constituir-se como um espaço-tempo para a emergência de uma Práxis Educativa Autêntica (Zabel, 2024).

[...] falar de uma Práxis Educativa autêntica consiste em vislumbrar um processo educativo permeado pelo diálogo, com o qual os movimentos de ação e reflexão dos sujeitos envolvidos se dão dialeticamente. Nesse processo, educadores(as) e educandos(as), seres curiosos(as) e questionadores(as), problematizam o mundo. Ao problematizá-lo, desenvolvem conhecimentos que os(as) permitem compreendê-lo e, por meio dessa compreensão, modificá-lo e modificar a si mesmos(as).

Sendo assim, tal práxis constitui a nossa utopia no contexto da FMat. Utopia que, à luz de Paulo Freire, nos impulsiona a caminhar em direção ao inédito viável (Freire, 2013). Caminho esse que se fortalece junto aos(as) estudantes, pois foi *com* eles(as) que percebemos ser possível acreditar e construir uma outra forma de Educação Matemática — mais dialógica, crítica e problematizadora. Assim, compreendemos que as Comissões Permanentes da FMat, em suas dimensões regional, estadual e/ou nacional, precisam assumir de forma crítica e comprometida o papel formativo que a Feira potencializa nos sujeitos que dela participam, denunciando práticas que reduzem a educação a uma dimensão meramente técnica e anunciando espaços de formação que alimentem a reflexão, a esperança e a construção coletiva de uma práxis educativa transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMOULOU, Saddo Ag. Contexto e contextualização nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática. **NOVA ESCOLA**, Edição 270, 01 de março de 2014.

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ATA mesa redonda As Feiras de Matemática na visão dos Alunos. In: STIELER, Lúcia Knihs. **Seminário de avaliação das Feiras Catarinenses de Matemática**. Brusque/Blumenau: Edifurb, 2002b. p. 43-47.

ATA mesa redonda As Feiras de Matemática na visão dos Alunos. In: ZERMIANI, Vilmar José. (Org.) **III Seminário de Avaliação das Feiras Catarinenses**. Blumenau: Odorizzi, 2007. p. 55-58.

ATA mesa redonda Reflexão sobre o Movimento das Feiras de Matemática na Visão dos Alunos. In: V Seminário Nacional de Avaliação e Gestão das Feiras de Matemática, 2013, Rio do Sul. **Anais ...**, 2013, p. 196-199.

BICUDO, M. A. V. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 111-124.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CAMPOS, Celso Ribeiro; WODEWOTZKI, Maria Lúcia Lorenzetti; JACOBINI, Otávio Roberto. **Educação Estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CHIROLLI, M. J. **As Feiras de Matemática na visão dos alunos egressos**. In: VI Seminário Nacional de Avaliação e Gestão das Feiras de Matemática, 2017, Camboriú, **Anais ...**, 2017, p. 297-300.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.

DUARTE, R. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

EMERIQUE, Paulo Sérgio. Alguns aspectos do processo de avaliação, na percepção de professores de Matemática com seus alunos. **Bolema**, v. 8, n. 9, n.p., 1993.

FERREIRA, K. T. A experiência da Feira de Matemática na visão dos alunos: sobre o valor. In: VI Seminário Nacional de Avaliação e Gestão das Feiras de Matemática, 2017, Camboriú, **Anais ...**, 2017, p. 301-306.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho**. In: O livro da profecia: o Brasil no

terceiro milênio. Brasília, Coleção Senado, v.1, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem Sócio-histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. P. 87-109.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: Summus, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

GONÇALVES, A.; OLIVEIRA, F. P. Z.; POSSAMAI, J. P. Editorial. **Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Brasília, s/v, n. 50, p. 4-5, 2016.

OLIVEIRA, F. P. Z.; PIEHOWIAK, R.; ZANDAVALLI, C. Gestão das Feiras de Matemática: Em movimento e em rede. In: HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira et al. (Orgs.). **Feiras de Matemática**: percursos, reflexões e compromisso social. Blumenau: IFC, 2015. p. 32-47.

PICOLI, L. C. Matemática: Linguagem do conhecimento. In: VI Seminário Nacional de Avaliação e Gestão das Feiras de Matemática, 2017, Camboriú, **Anais ...**, 2017, p. 290-296.

ROSA, Roseli Scuinsani. Piaget e a Matemática. In: Simpósio Nacional de Ciência e Tecnologia, 1, 2009, Ponta Grossa (PR). **Anais ...**, Ponta Grossa, 2009.

SANDEL, Michael J. **A Tirania do Mérito**: o que aconteceu com o bem comum? 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Alayde Ferreira; OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de; CIVIERO, Paula Andrea Grawieski. Aa Feiras de Matemática: Espaço democrático de insubordinação, discussão

coletiva e formação de professores. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM)**, v. 10, p. 44-59, 2020.

SASAKI, Karen; OLIVEIRA, Luana da Cruz Portella; BARRETO, Maribel Oliveira; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 1, p. 77-86, jan/abr. 2014.

SILVA, Alexandre. **Meritocracia, Educação e Matemática**: Um estudo relacional. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SILVEIRA, Marisa Rôlane Abreu da. A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011.

ZABEL, M. **A Feira de Matemática como possibilidade para uma Práxis Educativa**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2024.

ZABEL, Marília; SCHELLER, Morgana. Uma problematização da avaliação dos trabalhos expostos na Feira de Matemática. In: ANDRADE FILHO, Bazilio Manoel de; GONÇALVES, Araceli; SIEWERT, Katia Hardt (orgs.). **Movimento em Rede da Feira de Matemática**: reflexões sobre/para a formação de professores. Brasília (DF): Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2022. p. 95-114.

ZABEL, Marília; SCHELLER, Morgana. Contribuições de uma ação avaliativa para o Movimento em Rede da Feira de Matemática: um estudo de caso. **Educar em Revista**, v. 39, p. 1-26, 2023.

ZERMIANI, V. J. I Seminário das Feiras Catarinenses de Matemática. **Revista Catarinense de Educação Matemática**, SBEM – SC, ano 1, n. 1, 1996.