



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PRINCÍPIOS DA HORIZONTALIDADE: APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DO ENSINO DE MATEMÁTICA

TEACHER TRAINING  
IN THE PRINCIPLES OF HORIZONTALITY:  
EXPERIENTIAL LEARNING  
IN MATHEMATICS TEACHING

André Ricardo Lucas Vieira<sup>1</sup>

## Resumo

Este estudo teve como objetivo compreender como as aprendizagens experienciais da docência em Matemática emergem narrativamente dos processos de formação. Com abordagem qualitativa e a partir da pesquisa narrativa, o estudo envolveu seis professores de Matemática do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, utilizando o ateliê reflexivo como dispositivo de informação. Os resultados apontam que a formação docente ocorre de maneira horizontal, com as relações entre professores e estudantes sendo centrais na construção das aprendizagens dos próprios docentes. A docência, nesse contexto, se configura como um espaço de compreensões, criatividade e protagonismo dos professores, que devem ser valorizados como agentes de significados. Além disso, destacou-se a preocupação com as condições de aprendizagem dos estudantes, buscando um ensino que se articule com o cotidiano e as necessidades formativas dos alunos.

**Palavras-chave:** Formação docente; Ensino de Matemática; Experiência; Pesquisa Narrativa.

## Abstract

This study aimed to understand how experiential learning in Mathematics teaching emerges narratively from training processes. With a qualitative approach and based on narrative research, the study involved six Mathematics teachers from the Instituto Federal do Sertão Pernambucano, using the reflective workshop as an information device. The results indicate that teacher training occurs horizontally, with the relationships between teachers and students being

1. [andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br](mailto:andre.ricardo@ifsertao-pe.edu.br). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat/CNPq). <https://orcid.org/0000-0002-9279-5802>.

central to the construction of the teachers' own learning. Teaching, in this context, is configured as a space for understanding, creativity and protagonism of teachers, who should be valued as agents of meaning. In addition, the concern with the learning conditions of students was highlighted, seeking a teaching that is articulated with the daily life and educational needs of students.

**Keywords:** Teacher training; Mathematics teaching; Experience; Narrative research.

## A hora é essa: os passos iniciais de um desfile reflexivo

**E**ste texto é de natureza narrativa, originado de uma pesquisa que buscou compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de formação. Assim, embalado pela narratividade em primeira pessoa, metaforizada pelas lembranças e vivência do carnaval, parto da problemática de que o ensino de matemática não é transmissivo, estruturado a partir de um saber aprendido que passa, por isso, a ser ensinado. Assim, “não cabe pensar o ensino dessa disciplina como memorístico, e repetitivo e sim como um importante recurso pelo qual as pessoas podem interagir com diversos aspectos do meio em que vivem” (Gomes; André; Morais, 2023, p. 7).

Com isso, quero dizer que ensinar, de fato, não é transferir conhecimento, porque esse conhecimento é um saber que pode não estar operacionalizado na própria relação de ensino, pois, para considerar o aluno protagonista, o professor protagonista, alteridade de um e de outro, é necessário entender que essa relação se dá em acontecimentos que estão no polo da subjetividade. São as nossas marcas de vida e aprendizagens experienciais que levamos em consideração no cotidiano escolar, nas vivências dos estudantes e nas acontecimentos da escola. É importante frisar que, para a escrita deste artigo, tomamos o conceito de acontecimentos como aquilo que acontece no dia a dia da escola, por exemplo, e que gera uma aprendizagem experiencial (Silva, 2020).

O princípio de horizontalidade neste estudo, emerge da condição dos professores aprenderem com as práticas uns dos outros, bem como com as experiências construídas pelas relações que produzem com os estudantes no cotidiano da profissão. Trata-se, portanto, de uma formação que se tece num movimento da cotidianidade e da reflexividade docente, em que a narratividade dá o tom dos modos como tais experiências se produzem no âmbito da docência.

Dito isso, cabe esclarecer que o movimento experiencial do ser professor de matemática advém também dos movimentos que eu ao longo da vida fui desenvolvendo no ensino, como do informar, passando pelo formar, pelo autoformar-se e enfim pelo transformar(se) num modo distinto de habitar a profissão docente e, conseqüentemente, o ensino de matemática. Explico tais movimentos em linhas gerais para que o leitor, possa também, transver-me nesse processo com lentes da subjetividade que me é inerente nesse movimento contínuo de autocompreensão, tecido pelas teias da reflexividade narrativa. Dizendo isso, mais uma vez, assim como Clandinin e Connelly (2015) e Mota (2022), concebo a narratividade não como um dispositivo meramente ancorado em teias descritivas, mas como algo que se compõe pela

reflexão que é inerente àquele que narra, provocando rupturas de si e do próprio modo como eu arquiteto os movimentos de minha (trans)forma(ção).

O primeiro movimento que vivenciei foi o de informar, ancorado em uma perspectiva didático-metodológica de um ensino estruturado na lógica de transmissão do conhecimento, de uma didática expositiva em que ensinar matemática se resumia a passar o conteúdo do livro didático, dos manuais de ensino para os alunos. Minha atuação docente resumia-se, portanto, a um papel informativo, em que o conhecimento matemático era transmitido de forma prescritiva, sem diálogo e sem considerar as experiências e perspectivas dos estudantes. Tratava-se de um ensino operacional e centrado na figura do professor, em suas próprias opiniões e metodologias, sem maior preocupação com a construção coletiva do saber.

Já no segundo movimento, a concepção do informar, ou seja, do ensino como mera transmissão de informações começou a se ampliar para uma abordagem que vai além de uma mera descrição conceitual e de atividades matemáticas justificadas pelo ensino transmissivo. Nessa nova abordagem, a formação implica um movimento dialógico com os estudantes, em que o modo deles pensarem, problematizarem e questionarem o ensino foi provocando fissuras na minha própria maneira de construir a relação pedagógica, concebendo um movimento que considerava o outro, suas necessidades e perspectivas de aprendizagem.

Deparo-me, portanto, com uma ação estruturada pelo viés do olhar do outro, daquele com quem lido no meu habitar a profissão. Tratava-se de um movimento formativo partilhado pelas intenções de quem ensina e de quem aprende. O ensino de matemática, a partir de então, não poderia mais ser transmissivo, centrado no professor. Não poderia mais centrar-se no acerto apenas, como objetivo final, mas no processo em que o erro passou a ser uma estratégia dialógica para se processar e entender o acerto. Essa foi uma fase importante em que a informação deu lugar ao conhecimento, gerando o processamento da informação, logo da formação. E é essa matemática que passou a habitar em mim e que, de algum modo, passa a saldar a que habita em tantos outros colegas de profissão, que hoje dão espaço para rupturas e insurgências necessárias ao ato formativo.

Mas o movimento formativo de uma matemática viva, ávida, e vívida gera uma outra dimensão necessária ao movimento formativo que me insiro após alguns anos de profissão. Trata-se da autoformação como um movimento experiencial que se produz nas teias da reflexividade que sou convocado a produzir em mim mesmo pelas insurgências do cotidiano da docência. E nesta teia reflexiva, vou me deparando com o cotidiano escolar, com a relação com os estudantes e com os meus pares, numa perspectiva de avivar modos de ser, de ver e de (trans)ver a matemática que habita em mim e o seu ensino. Nesse sentido, reforço a ideia de um movimento autoformativo, concebido por Pineau (2004) que não se refere a meras reflexões de si, mas que se constitui numa tríade de formação, ancorada na auto, hetero e eco-formação, em que o eu, o outro e o ambiente são construtores do movimento formativo do ser.

As pesquisas em educação, por vezes, valem-se de referenciais teórico-metodológicos que buscam a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Partindo desse contexto acredito ser importante afirmar que todo e qualquer indício que aponte para uma contaminação dos dados no desenvolvimento desta pesquisa em tela, pelo meu olhar subjetivo, enquanto pesquisador, foi evitado.

Entretanto, ao conduzir pesquisas que fundamentam sua compreensão no ato de narrar e registrar – seja por meio de relatos escritos ou orais – as vivências de um determinado processo, adotar um referencial teórico-metodológico com o rigor mencionado anteriormente significa cair na armadilha da neutralidade. Por essa razão, ao desenvolver este estudo, busquei preservar aquilo que considero essencial na minha prática investigativa: as particularidades, as singularidades, a imprevisibilidade, a proximidade e o reconhecimento mútuo entre mim e os colaboradores.

## Na bateria da pesquisa: o compasso metodológico que move o estudo

Como guerreiros, brasileiros e que fazem, cada um da sua maneira, o seu ziriguidum, os colaboradores desta pesquisa foram seis professores de matemática. Seus nomes foram dados em referência às escolas de samba do grupo especial do Rio de Janeiro. O objetivo, dentre outros, foi o de preservar a identidade pessoal dos colaboradores, como asseverou o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou a pesquisa da qual o presente artigo se originou.

*“Profissionalmente eu me vi assim despertando para ser um estudante que tinha o estudo como um ato de trabalho, como uma profissão mesmo, que dava salário. Quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio eu tive uma paixão desenfreada pelos estudos. Eu estudava a nível de aluno de olimpíada, por exemplo. E gostava de tudo!”* (Professor Salgueiro, ateliê reflexivo, 2021).

O Professor Salgueiro tem 37 anos. É licenciado em Matemática pela Universidade Tiradentes (UNIT). Kursou o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS) e, desde 2019 é docente efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

*“Sou uma pessoa simples. Gostaria de estar morando no mato. Gosto da calma, acordar com os passarinhos e os galos cantando. Sou tímido e de pouca conversa, mas consigo me entrosar bem com as pessoas”* (Professor Viradouro, ateliê reflexivo, 2021).

O Professor Viradouro, licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), tem 31 anos. Ele kursou o Mestrado Profissional em Matemática pela Universidade Federal do Cariri (UFCA) e, desde 2019, é docente efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

*“Uma das diversões preferidas que eu tinha (e até hoje perdura) era jogar futebol. Participava das equipes de futebol de salão montadas pelas escolas que estudei. Uma brincadeira que eu gostava também era jogar futebol de botão, rouba-bandeira, andar de bicicleta, era colecionador de notas de cigarro, cartões de telefone (orelhão), times de botão” (Professor Portela, ateliê reflexivo, 2021).*

O Professor Portela, de 40 anos, é licenciado em Matemática por uma instituição municipal da cidade onde vive. Concluiu o Mestrado Profissional em Matemática na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, desde 2019, atua como docente efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

*“Passei por muitas dificuldades na vida, mas sempre procurei fazer das dificuldades um processo de aprendizagem. De certa forma sou uma pessoa orgulhosa. Apesar desse orgulho, tento me colocar no lugar do outro. Sou uma pessoa brincalhona” (Professor Tijuca, ateliê reflexivo, 2021).*

O Professor Tijuca, de 44 anos, é licenciado em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Possui Mestrado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, desde 2016, exerce a função de docente efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

*“Desde criança quando me perguntavam, o que eu queria ser quando crescesse, eu respondia: professora de matemática. Nunca tive muito apoio não. Quando falava que seria professora de matemática, meus professores perguntavam se eu estava doida e me incentivavam a procurar outra coisa alegando não prestar ser professora. Mas como sou teimosa, segui firme nesse desejo e consegui fazer a graduação e comecei a dar aula desde o primeiro período” (Professora Imperatriz, ateliê reflexivo, 2021).*

Licenciada em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE), a Professora Imperatriz tem 32 anos. Kursou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, desde 2021, atua como docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professora efetiva.

*“Me considero um sertanejo. Sou muito apaixonado pelo sertão. Gosto demais de estar no mato. Moro em um sítio e não tenho nenhuma vontade de voltar para a cidade. Gosto de estar mexendo com terra, escutar forró, vaquejada, dançar final de semana e tomar cachaça” (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).*

Com essas palavras, o Professor Mocidade, de 36 anos, se apresenta. Licenciado em Matemática por uma instituição municipal de sua cidade natal, ele também kursou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). Desde 2010, é docente efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano.

Como dispositivo de recolha de informações, foram desenvolvidos ateliês reflexivos, inspirado em Silva (2017). Os ateliês ocorreram em seis encontros, com um intervalo de duas

semanas entre um encontro e outro. Os encontros foram realizados de forma online por meio da Plataforma Google Meet, sempre aos sábados pela manhã, com média de duas horas de duração por encontro. Destacamos que o sábado foi o dia solicitado pelos colaboradores para que os encontros acontecessem, em virtude da demanda de trabalho e da rotina diversificada nos campi do IF Sertão PE, o que dificultaria a realização do ateliê durante a semana. Ressaltamos que, com a autorização dos colaboradores da pesquisa, todos os encontros dos ateliês reflexivos foram gravados.

A ideia de sua concepção surgiu na pesquisa desenvolvida por Silva (2017), a partir das leituras e observações que fiz do ateliê biográfico proposto por Delory-Momberger (2008), que assenta na possibilidade de criação de um ambiente temporal e espacial que propicie a compreensão das aprendizagens experienciais. Para Silva (2017, p. 59), “o ateliê reflexivo serviu como criação de um espaço em que as experiências foram sendo trazidas à baila para análise, discussão e intervenção de todos os participantes nela envolvidos”. Justifico tal perspectiva por defender que, na pesquisa narrativa, o ato de narrar possibilita ao narrador (re)pensar sua condição enquanto professor de matemática, fazendo com que o movimento de reflexividade formativa se inicie no bojo desses questionamentos, que o próprio sujeito faz de si mesmo ao colocar-se no centro das questões que construiu ao longo do seu processo formativo e de atuação profissional.

Assim como Delory-Momberger (2008, p. 365) considera que o projeto ateliê biográfico é “um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se construa como tendo-sido”, a minha perspectiva com esse dispositivo foi a de favorecer esse ser-a-vir na medida em que os professores, em franco exercício da docência, aprendem, apreendem e desenvolvem saberes da profissão docente no cotidiano escolar. Acredito que essa perspectiva se assemelha aos ensaios realizados pelas escolas de samba ao longo do período de preparação para o desfile. Esses ensaios favorecem esse ser-a-vir na medida em que os componentes se envolvem com o enredo, na perspectiva de treinar a evolução e o canto do samba, além, é claro, do entrosamento entre seus integrantes e a agremiação que o representa.

Busquei, por meio deste dispositivo, possibilitar aos participantes da pesquisa a criação de um cenário por meio do qual pudessem narrar suas experiências vivenciadas com o ensino de matemática a partir dos diálogos e da produção de reflexões sobre a docência em matemática e como ela se arquiteta no cotidiano escolar. Para além disso, os professores colaboradores, por meio da narrativa, puderam construir uma rede de indicadores que traduzem a forma (visível e invisível) como o comportamento educativo é compreendido. Ficou evidenciado que a narrativa da prática pedagógica, trazida pelos professores colaboradores, transforma o acontecimento em história, histórias de experiências que geram aprendizagens, ou seja, “aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir ao outro um saber que resulta da experiência” (Leal, 2009, p. 11).



## Namastê: A docência em Matemática que habita em mim, saúda a que existe em você

O início, o meio ou o fim, quando olho para o alto, são sempre as estrelas, aqui e em qualquer lugar do planeta. Tenho a impressão de que o início, o meio e o fim desse enredo são constituídos por encontros que me parecem escritos nas estrelas. Desta forma, só me resta dizer, “Namastê!”, a essência da docência em Matemática que habita em mim saúda a que existe em você. Apesar de significar um cumprimento, a expressão revela-me um encanto com a intenção de reconhecer o ser que há no outro.

Ao chegar nesse ponto de percepção dos vários mergulhos na docência e em saberes experienciais que eu mesmo fui construindo ao longo de minha história de vida, formação e atuação profissional, dou-me conta de que assim como Mota (2022) eu precisei fazer um movimento de transver-me pela lente heideggeriana de perceber meu eu e meu ente professoral. Bem, filosófico esse início, não é meus caros leitores, mas já antecipo que essa seção tem um pouco desse tom, pois o próprio movimento de habitar a escrita deste texto provocou-me a mexer com vários conceitos que são centrais na própria reflexão que eu mesmo vou construindo, para perceber-me um pesquisador narrativo que, assim como Mota (2022) o fez, reviro-me do avesso para ver-me com outras lentes e outros modos de ser professor de matemática.

Nessa dimensão, a aprendizagem experiencial do ensino de matemática emerge como forma de que eu próprio vou construindo outras formas de ser, de viver e de habitar à docência, pensando no outro, no contexto do ensino, na necessidade formativa e educativa que dão contorno às práticas de aprendizagem. Nessa lógica, autorreflito sobre o erro, sobre o acerto e sobre como esses conceitos vão ganhando outras dimensões da construção experiencial do ser professor de matemática. É nas trilhas da reflexividade, da autoformatividade que vou provocando em mim mesmo rupturas de olhar e de compreensão, transvendo-me sempre num movimento de metamorfose, esgarçando a minha própria compreensão do ser professor e do construir-me diuturnamente na profissão docente. Isso implica um exercício reflexivo profundo, interno e subjetivo, aprendido pelas leituras de Heidegger (2015) e de Mota (2022) que nas teias da pesquisa narrativa se transviu na docência na roça, despindo-se e desconstruindo-se no movimento autoformativo e experiencial do ser professor sempre inacabado.

Nessa tessitura narrativa, chego ao movimento contemporâneo em que a (trans)forma(ação) se presentificam evidenciando as rupturas e desrupturas que vou construindo no ensino. Chego a fase de compreensão do ensino de matemática transversalizado pelo outro, pelo olhar da alteridade e pelas implicações que a arte de ensinar em mim provocam. É nessa fase que o conhecimento me leva a um movimento perene e constante de transformação do meu próprio ser, do modo como me abro para uma (trans)visão de mim mesmo e de como eu me constituí. Não nego que tudo isso tem a ver com as leituras, vivências e experiências pedagógicas que fui construindo ao longo do tempo, ao longo dos encontros com as leituras das obras de Paulo

Freire, que foram fundamentais para que eu hoje ressignificasse a matemática, o ensino que dela gero e o modo de ser, viver e estar professor.

Trata-se, portanto, de construir uma concepção do ensino de matemática a partir de movimento de caminhar para si, em que a figura do professor vai além de transmitir o ensino, segregando o aluno da realidade de tal ensino. O movimento de formação é um movimento cíclico, um movimento baseado na construção do ser e do seu ente, dos modos peculiares de ser, de viver e de sentir a matemática e o seu papel formativo na vida de adolescentes, jovens e adultos. O informar, foi consolidando-se numa ação formativa, autoformativa e transformativa, gerando outros sentidos do ver, rever e ser docente que atua diretamente com o ensino de matemática. É, caro, leitor essa matemática que habita em mim e que saúda a que habita nos colaboradores desse estudo, com peculiaridades estão, também, fazendo movimentar-se reflexivamente sobre o ser professor, transitando entre as diferentes fases do informar, formar, autoformar e transformar.

Desejo ainda, explicitar a você leitor que nas teias da pesquisa narrativa o encontro com Heidegger (2015) e com Mota (2022) se deu pela própria necessidade de que esta pesquisa me provocou. Foi mesmo na ação reflexiva e na ação investigativa do movimento da pesquisa narrativa, que me angustio com as minhas próprias tessituras transformativas e que sou levado a mergulhar pela leitura do texto de Heidegger. É a naturalidade e a inventividade do movimento de pesquisa, que é insurgente, inovador, pouco controlado nesse tipo de pesquisa que me fizeram adensar um olhar sobre a categoria da existencialidade. Pensar em quem sou, o que sou, como me constituo me deu abertura para inicialmente mapear a tese narrativa de Mota (2022) e encontrar no seu movimento existencial o diálogo com Heidegger e com Manuel de Barros.

É nessa busca pela compreensão da existencialidade do ser, dos modos de alguém habitar a si mesmo e o que faz, que chego a mergulhar numa obra grande e densa como *Ser e Tempo* de Heidegger. Mas é essa obra que me inspira, que me provoca entender a mim mesmo e a cunhar nessa escrita os movimentos informativos, formativos, autoformativos e transformativos pelos quais vou, na escrita desse texto, me vendo, me transvendo e me revendo com outras lentes. Para isso, só mesmo a tessitura da perspectiva narrativa é capaz de fazer. Daí a grande diferença desse dispositivo epistêmico pelo qual sou convocado a explicitar o movimento da pesquisa e como vou me construindo e reconstruindo a partir dela.

Me vejo na euforia de um folião, que se constrói como tal pela magia do carnaval, pela magia do momento. O folião é sempre aquele que está à disposição da brincadeira, da alegria e da leveza que o brincar o carnaval lhe provoca. E aqui, como autor, narrador e folião desse texto, que me abro para brincar com a construção dessa pesquisa, revelando ao leitor os sentidos, saberes, sabores, amores e dissabores que essa escrita me provoca e me leva a construir a minha própria passarela do samba, em que sou um pouco, rei, carnavalesco, louco, palhaço, mas sou também, um pouco eu mesmo.



Dito isso, cabe ainda, falar sobre o verbo habitar e como ele aparece com tanta força nesses escritos. Esclareço que o habitar advém da compreensão que estabeleço com a própria vida e como lido com ela. Só habita quem vida tem. É a vivacidade de um ser que o faz produzir experiências quando esse próprio ser possibilita a existência do habitar. Assim, o habitar para Heidegger (2015) significa uma construção *perene*, que é permitida pelo sujeito que vive, que pela ação do habitar gera a condição de construção. Só se constrói, porque se habita.

Nessa teia reflexiva, produzo experiências à medida que me deixo habitar, que aqui tem relação com o movimento que eu mesmo fui construindo nos caminhos da pesquisa de fazer e de pensar à docência em matemática no sentido de um *demorar-se na parada*, ou seja, um *dar-se, mostrar-se, deixar-se ser-docente* pelo envolvimento com a ação de ser que está sempre sendo, concretizada no e pelo acontecimento da docência em matemática nas teias de construção de novos modos de conceber o ensino em construção com o outro, com o ambiente e com as necessidades formativas. Para Heidegger (2012, p. 139) “a essência de construir é *deixar-habitar*. A plenitude de essência é o edificar lugares mediante a articulação de seus espaços. Somente em sendo capazes de habitar é que podemos construir”.

Deixar-me habitar como possibilidade de construir modos de existencialidades na profissão docente é a condição que professores de matemática no Instituto Federal do Sertão Pernambucano têm de se fazerem abertura para o ser em *perene* construção, possibilitando novas edificações de si mesmo e do que o ensino convoca cada um a fazer. A docência está imersa numa dimensão formativa em que tempo e espaço se configuram como condicionantes para a construção do habitar à docência em matemática. Nessa mesma teia reflexiva, Mota (2022) considera que o tempo e o espaço são elementos centrais para que o professor da roça construa peculiaridades e subjetividades inerentes à profissão docente naquela ambiência, provocada pela abertura do ser e de sua disponibilidade do habitar e do construir a profissão docente. Em suas palavras o autor considera que:

*O tempo e o espaço se apresentam como dimensões estruturantes para a construção das formas de habitar a profissão docente na roça por se colocarem como a possibilidade que cada pessoa da roça tem para se lançar no mundo, constituindo-se abertura para o ser-docente que se revela no movimento de professorar realizado por professores/as da roça (Mota, 2022, p. 197).*

É na construção da abertura, da possibilidade de se edificar sentidos pelas relações subjetivas e intersubjetivas, em diálogo com a concepção de experiência, enquanto relação com o mundo e com as coisas que nos cercam, que Larrosa (2018) e Mota (2022) consideram que o habitar a profissão docente ancora-se em ações humanas alicerçadas no ver, ouvir e sentir como constructos essenciais para possibilitar a produção de aberturas e de experiências. Em suas palavras Larrosa (2018, p. 74) nos diz que:

Ver, ouvir e sentir é condição de se fazer abertura para o ser, deixando-se tomar por aquilo que se apresenta como (sem)sentido que nada mais é que acontecimento, o que emerge de nossas relações subjetivas e intersubjetivas provocadas pelas inconstâncias do vivido, da nossa vida. A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser.

É na perspectiva de permitir-se construir uma docência pelas inconstâncias do vivido, pela dimensão de pensar uma matemática que habita em cada professor, que os colaboradores desse estudo revelam que, em diferentes etapas do informar, formar, autoformar e transformar vão construindo aberturas para o ser professor de matemática, ora focado nas dimensões estruturantes do ensino, ora construindo uma relação dialógica consigo mesmo, com seus alunos e com seus pares, revelando as tessituras reflexivas que o pensar na docência em matemática provoca em cada um.

Mobilizado pela necessidade de realizar um movimento formativo, pelo diálogo com os estudantes, considerando as realidades educacionais, e, portanto, o cotidiano do ensino de matemática, o Professor Salgueiro considera que é necessário pensar o ensino a partir de condições que se presentificam na necessidade formativa dos educandos. Ele ainda aborda que a matemática que habita nele saúda a que habita nos demais colaboradores, sobretudo pela dimensão da reflexividade dialógica que se construiu ao longo dos ateliês. Em sua narrativa, o professor assim considera:

*“Fico pensando que uma coisa é a gente ter uma experiência vivenciada de uma forma de ensinar a matemática. Trazer esse ensino para a realidade. De fato, esse ensino precisa estar calcado na realidade, né, na vivência do estudante nas realidades socioculturais como os colegas disseram. Beleza! Perfeito! Concorde, mas durante esses encontros que tivemos fiquei pensando que talvez o que está sendo provocado em cada um vá para além disso, que aí é o mais difícil. Não sei, posso estar enganado, mas talvez seja uma discussão pautada no ensino de matemática que a gente desenvolve em sala de aula”* (Professor Salgueiro, ateliê reflexivo, 2021).

O Professor Salgueiro revela o seu habitar à docência na/pela relação dialógica com os pares, concebendo que ele já transpôs a concepção de que ensinar é transmitir conhecimento, pois evoca a ideia de um ensino articulado com a realidade educacional. Nisso vê-se que a aprendizagem experiencial demanda da relação dialógica com os pares, bem como com as formas que o próprio professor encontra para habitar a profissão docente. Percebo o modo como o Professor Salgueiro vai concebendo um ensino que vai além da ideia de informar os estudantes sobre os saberes matemáticos. A concepção que ele adota para revelar o modo que habita a docência, encontra respaldo nas dimensões da subjetividade que o ensino provoca. É desse lugar que o referido professor constrói a ideia de que o ateliê provoca cada um a deslocar-se nos diferentes conceitos de sair do informar e chegar até a transformação de suas práticas.

Tal situação não é tão simples, reconheço, e demanda que eu enquanto professor, esteja, como assevera Larrosa (2002), Heidegger (2015) e Mota (2022) disposto a proceder aberturas e a permitir-me viver as experiências. A experiência como uma condição para habitar a profissão docente implica numa concepção de experiência enquanto acontecimento que é tecido na permissividade. Tal ação, como o Professor Salgueiro sinaliza, não é tão fácil, mas é necessária para que se construa um ensino de matemática que tenha sentido para quem habita o ensino como também para o estudante, que se beneficia nos movimentos formativos que logra nas trilhas da aprendizagem.

Abordando a questão de tecer o ensino a partir das necessidades formativas dos estudantes, em torno de um texto sobre a educação contextualizada e o ensino nas dimensões dialógicas, o Professor Salgueiro em outro trecho de sua narrativa revela que é possível desenvolver o ensino de matemática a partir das dimensões de se conceber a necessidade de articular o ensino com as vivências e experiências dos estudantes. Em suas palavras o Professor Salgueiro assim discorre:

*“Acredito que no ensino de matemática isso não seja diferente. É possível, e o texto está aí como exemplo, que podemos sim proceder o ensino de matemática, naquele conteúdo específico em detrimento da ação do aluno. No encontro passado foi discutido sobre a aprendizagem experiencial. Anteriormente sobre experiência. Agora neste último encontro sobre as formas, as chamadas táticas que podemos utilizar em sala de aula. E pelo menos para mim, ficou muito claro todo o desenrolar desse ateliê. Essa experiência enquanto acontecimento. E o que aprendo através desse acontecimento, da forma como sou tocado, só pode gerar uma aprendizagem experiencial. Acredito que esta situação apresentada pode sim gerar uma aprendizagem experiencial da docência porque se dá no exercício da profissão” (Professor Salgueiro, ateliê reflexivo, 2022).*

É pertinente ressaltar que a análise que o Professor Salgueiro produz nessa narrativa, advém de uma reflexão coletiva que foi desenvolvida no ateliê, abordando como o ensino de matemática tem mobilizado os professores colaboradores ao desafio de construir novas estratégias de ensino, a partir do movimento de aprendizagem experiencial. A essa altura de nossas reflexões, percebo como a própria pesquisa narrativa foi me possibilitando estabelecer relações dialógica para entender o modo como cada um habita à docência em matemática e como essa concepção vai mesmo saudando a do colega. Nessa direção, como sinaliza o Professor Salgueiro, o ateliê se convergiu para um espaço formativo, em que permitiu ver-se e transver-se na narrativa do outro e no modo como cada um foi construindo o ensino de matemática.

Particularmente, após os ateliês e leituras que fiz de vários textos, mas nesse momento me reporto especificamente aos textos Ser e Tempo de Heidegger (2015) e Ser-na-roça: Ruralidade da presença e experiência do ser-docente de Mota (2022) é que percebo como a pesquisa narrativa na produção dessa pesquisa me convocou a um movimento de aprofundar a concepção de aprendizagem experiencial da docência a partir do habitar a profissão docente nas especificidades tanto do ensino de matemática, como dos estudantes para quem ensinamos.

E apesar do Professor Viradouro associar a concepção de experiência a algo previamente planejado e estruturado pela ação do professor, ele faz uma interessante associação com as práticas de estágio como forma de construir aprendizagem experiencial de um ensino de matemática arquitetado com a realidade e o cotidiano do estudante. Em suas palavras o Professor Viradouro considera que:

*“Bom no meu entender uma experiência é algo que você planeja e tem um determinado fim e que esse fim ele vai me dar um resultado positivo ou negativo. Se for positivo, com certeza a gente vai repetir... Se for negativo a gente vai ter que melhorar para fazer novamente. E fazendo uma ligação dessa parte da docência eu vou fazer uma ligação com a parte dos estágios, porque o estágio é aquele momento em que você vai ter aquela experiência de como será sua futura prática profissional. É claro que o estágio ele não é, ele não representa 100% da realidade que a gente vai enfrentar mais é o momento em que você vai conhecer como será. Podemos dizer assim que é a sua vivência de aulas e o que faz gerar uma aprendizagem experiencial na docência são esses momentos que a gente não planeja” (Professor Viradouro, ateliê reflexivo, 2021).*

Para o Professor Viradouro, é a vivência em sala de aula, ou seja, na relação com os estudantes e com as práticas educativas tecidas no cotidiano escolar, que a forma de habitar à docência em matemática emerge como modo de construir um ensino que esteja focado nos estudantes e em suas necessidades. Ao abrir-se para viver experiencialmente à docência nesse contexto das relações e da escola, o Professor Viradouro concebe um ensino para além da mera transmissão, pois a experiência com a qual ele conclui seu pensamento advoga uma concepção de experiência diferente da que ele abre a narrativa. Ao abordar a aprendizagem experiencial como momentos que não são necessariamente planejados, mas que ocorrem nas acontecimentos do ensino, o professor aproxima-se de uma experiência como defendida por Larrosa (2002) e por Heidegger (2015).

Tal contexto faz emergir uma concepção de matemática também transitando nas dimensões do formar e do autoformar-se na perspectiva de que os estudantes possam passar a ser protagonistas nesse processo. Trata-se, portanto, de mais um professor que pelas tessituras dos ateliês vai construindo abertura para um modo peculiar e experiencial de habitar a profissão docente.

Em outro trecho de sua narrativa, o Professor Salgueiro em diálogo com a Professora Imperatriz e os Professores Viradouro e Portela, concebe que as aprendizagens experienciais da docência implicam na condição do professor fazer uma abertura para assumir postura de flexibilidade e de escuta. É nas teias do acolhimento, como assevera Freire (2019), que o colaborador vai delineando o modo como ele próprio concebe fazer a abertura para habitar à docência de maneira dialógica, com uma escuta sensível às demandas dos estudantes. E isso implica construir uma relação de horizontalidade no processo na relação professor e estudante, evidenciando um princípio de protagonismos mútuos. Em sua narrativa, assim considera o Professor Salgueiro:

*“Para mim existem fatores que devem estar presentes em sala de aula. Em primeiro lugar é ter uma postura flexível enquanto docente, em segundo uma relação professor e aluno muito mais horizontal, democrático e independente daquele perfil de professor suprasumo, em terceiro e não menos importante, enxergar com clareza o quanto aprendemos nas relações com nossos estudantes. É interessante pensar realmente nessa questão da experiência e da aprendizagem experiencial. Uma experiência enquanto algo que me acontece, que me move e me transforma” (Professor Salgueiro, ateliê reflexivo, 2021).*

Pensar a questão de experiência significa pensar nos diferentes modos de construir/desconstruir a figura do professor, que ele mesmo concebe como suprasumo. Ao assumir tal perspectiva, percebi durante os ateliês que o Professor Salgueiro estava fazendo interessantes deslocamentos para ver-se num movimento mais subjetivo, intersubjetivo, como nos fala Mota (2022), em sua pesquisa, em que o deslocar-se nas próprias concepções de ser professor de matemática revelam-se pela abertura de um ente que habita sensitivamente o ser professor na relação com o outro e com as demandas que ele apresenta. Tal perspectiva sinaliza para uma desconstrução de um ensino de matemática focado na maestria do professor, em que impera um saber matemático, inatingível, por meio do qual se envaidecem alguns professores de matemática por ser portador de um difícil conhecimento, tonando difícil, também, o acesso a esse conhecimento.

A matemática que habita no Professor Viradouro que saúda a matemática que habita em mim e em seus colegas professores, colaboradores desse estudo, bem como a que saúda os estudantes, é uma matemática cunhada na intenção dialógica da construção de saberes, que caminha na direção de transitar da concepção de uma matemática estruturada por um ensino informativo, para um ensino formativo, autoformativo e até mesmo transformativo, pois a aprendizagem experiencial e dialógica da docência em matemática revela-se na abertura para habitar intersubjetivamente a relação com o outro e com suas necessidades educativas.

A aprendizagem experiencial é tecida nas dimensões, também, de se permitir viver a experiência e demorar-se nela de modo a poder abstrair os sentidos que essa experiência advoga. Essa parece ser uma ideia central nas reflexões do Professor Portela, pois ele transita entre duas situações centrais e chaves sobre a qual tenho debatido nesse texto. Primeiro o reconhecimento de que se aprende com o outro, revelando uma dimensão de horizontalidade com os estudantes ou com aqueles com que eu aprendo na arte de ensinar. Nessa dimensão, o Professor Portela concebe uma máxima de Freire (2019, p. 23), que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensinar ao aprender”. O segundo de que é preciso demorar-se na experiência, permitir que ela aconteça e que gere conhecimento. Essa é a perspectiva de experiência que Larrosa (2002) advoga e que é entendida como uma das formas de permitir-se habitar na compreensão de Heidegger (2012).

*“Eu me lembro que essas coisas de aprender com o outro é fato e não tem inconteste. Até com criança a gente aprende, quanto mais com o pessoal que está vendo a disciplina e trabalhando um determinado conteúdo. Eles podem*

*ver o conteúdo de uma maneira bem distinta da gente até ajudar a gente a compreender em algum aspecto. Eu me lembro que era minha ideia quando eu dava aula no Ensino Médio antes de entrar no IF, eu tinha como ideia, assim levar um caderno e quando surgissem coisas assim bem peculiares, distintas às vezes dá aula, eu anotar. Infelizmente por negligência mesmo eu nunca fiz isso, mas é uma coisa que se eu tive como uma ideia. Quem sabe volta. Antigamente tinha mais ideia quando eu tinha aula no Ensino Médio que eu pegava os meninos no primeiro, segundo e terceiro ano, né que ia varrendo com eles aí e dava para saber realmente de fato fazer um trabalho mais a longo prazo com eles. Hoje em dia no IF a realidade é um pouco distinta que a cada 6 meses a gente muda, mas eu tinha essa perspectiva de deixar um caderninho ali do lado do birô para quando surgisse alguma coisa ou sobre o assunto ou sobre uma inferência para o assunto eu rabiscaria ali e anotar. Quem sabe um dia daí pode surgir é uma coisa mais consolidada em relação a desenvolver saberes, né” (Professor Portela, ateliê reflexivo, 2021).*

O Professor Portela reconhece aprender com seus estudantes. Nesse aspecto o Professor Portela sinaliza para uma especificidade do trabalho docente no Instituto Federal, em que a cada semestre o professor troca de turmas, não estando com uma mesma durante todo o ano letivo. De fato, essa é uma especificidade considerável a se tratar na construção de um ensino de matemática que se faz no IFSertãoPE, mas que não é um problema para o fato de não se permitir construir experiência.

Há, portanto, de se considerar o fato de que a aprendizagem experiencial da docência emerge fortemente da relação com os estudantes, mas que tem impactos, também das condições de trabalho com a qual lidamos na escola e na realidade educacional. Em diálogo com os pares, o Professor Tijuca, traz para a cena a situação de turmas grandes e de pouco interesse dos estudantes para aprender. A disponibilidade para o desenvolvimento de aprendizagem, passa, também, pela disponibilidade de querer estar engajado com a escola e com aquilo que nela se aprende. Mas os professores encontram uma maneira de habitar o ensino, buscando empreender dinâmicas de ensino que visem trazer leveza para o processo da produção de conhecimento, como é o caso abordado pelo Professor Tijuca ao considerar o papel educativo que tem a ludicidade nas aulas do professor de matemática. Para ele:

*“É a nossa realidade essa aí. Eu, no meu caso, e acredito que seja de todos aqui também, tentam provocar a curiosidade do estudante em trazer a matemática de uma forma podemos dizer que mais lúdica, em que ele consiga aplicar, onde ele se sinta curioso em buscar respostas. Mas a gente tem uma clientela que hoje não tem essa curiosidade de correr atrás das coisas. Hoje a gente tem uma clientela que, o que quer, está de fácil alcance na internet. Conseguem as coisas fáceis fazendo com que o ensino se torne algo melancólico, porque você vai para uma sala de aula com 30 ou 40 alunos donde dessa quantidade 1 ou 2 vou botar assim, no máximo 5 alunos, quer conhecimento, tem curiosidade e pergunta, enfim, aí esses momentos eles desmotivam a gente. Tem diversos momentos que já me senti muito desmotivado, porque eu planejei uma aula excelente com aplicações para provocar a curiosidade, porém eu não consegui atingir todo mundo. Então, a escola ideal é realmente essa escola onde a gente*



*provoca a curiosidade do aluno e o aluno dá um resultado, o aluno corre atrás” (Professor Tijuca, ateliê reflexivo, 2021).*

A narrativa do Professor Tijuca apresenta alguns pontos bem interessantes a serem considerados. De início já afirmo que tais preocupações também já compuseram a minha trajetória na docência do ensino de matemática, sobretudo por me sentir, em alguns momentos, desmotivado, pela desmotivação dos estudantes. Mas três elementos são centrais nessa narrativa que me possibilita pensar sobre o modo como o próprio professor habita à docência e revela uma matemática que saúda, também, por similaridade, a matemática que esse coletivo ensina.

Inicialmente chamo a atenção para o fato de que há um quase consenso de que o ensino precisa construir-se na curiosidade do estudante, pois tal fenômeno evoca uma maior participação, envolvimento e engajamento do estudante. São, também, os diferentes modos que têm os estudantes de habitarem a condição estudantil. Tal fato implica num estudante motivado, que de algum modo gera também motivação no professor e no modo como ele habita o ensino. Há, contudo, uma outra situação que o Professor Tijuca aborda que diz respeito ao conhecimento ser confundido com a mera informação. E essa confusão se revela nas práticas de uma facilidade de acesso à informação que os estudantes encontram na rede. Basta um click que o estudante acredita que a informação que tem em mãos torna-se o conhecimento que seu professor vai trabalhar.

Confesso que essa é uma outra dinâmica reflexiva da questão da docência, que não vou tratar com a devida atenção que o assunto merece, mas não deixo de evidenciar como tal aspecto tem sido um fenômeno que transversaliza a prática e a preocupação dos professores de matemática, sobretudo dos que participam dessa pesquisa. Dito isso, ratifico a ideia de que tem sido muito recorrente o variado uso que os discentes fazem da internet para cooptar dados e informações. Mas há também, embora o Professor Tijuca não aborde tais aspectos em sua narrativa, o uso da internet como ferramenta pedagógica para ampliação dos entendimentos sobre determinado assunto/trabalho. A ação de assistir vídeo aulas e até mesmo lives sobre alguns temas tem se tornado bastante frequente na prática de estudo de estudantes, em como de alguns professores também.

Em perspectiva dialógica com a posição evidenciada pelo Professor Tijuca, a Professora Imperatriz apresenta uma concepção de matemática, com a qual ela saúda a matemática que habita nos colegas, abordando as dimensões da realidade educativa pela inventividade e participação ativa do professor no processo de construção do ensino. Nessa seara, a Professora Imperatriz defende que o ensino de matemática deve emergir da relação com os estudantes na sala de aula, de modo a figurar possibilidades de que o docente construa caminhos para a produção de estratégias que instiguem os estudantes e os mobilizem a querer aprender. Em sua narrativa a professora diz que:

*“Fiquei pensando enquanto o Professor Tijuca falava. Será que também eu não posso lutar por uma escola ideal a partir da minha própria ação enquanto docente dentro da sala e justifico isso porque muitas escolas em determinadas localidades se destacam e estão dentro do mesmo sistema. E aí fico me perguntando: E por que elas se destacam? Será por que de repente o trabalho docente em sala de aula não é diferenciado? E aí eu não estou dizendo que o nosso não seja, não é isso não, o que eu estou querendo dizer é que de repente a gente poderia pensar essa escola como uma consequência em pensar na própria escola mesmo, ideal, não seria determiná-la né como uma escola ideal, mas assim, que ela venha naturalmente a partir do próprio trabalho docente em tentar instigar já que a gente não tem essa realidade, você tá certo mais instigar esse aluno a uma determinada curiosidade isso no sentido amplo de todos os componentes, não é só matemática, a fim de fazer com que essa escola ideal que para mim é um lugar de produção de conhecimento que é dado em via dupla, né e aí eu estou aqui novamente falando da relação professor e aluno e que pode ser tida como uma escola ideal porque ela nasce de dentro da própria escola, nas condições e nas perspectivas que se tem” (Professora Imperatriz, ateliê reflexivo, 2021).*

Habitar a profissão docente para a Professora Imperatriz implica em construir um modo de viver a docência na relação com os estudantes a partir da dimensão de se arquitetar uma matemática que emergja da própria realidade escolar, em que a posição do professor é mesmo para uma abertura dessa experiência com os estudantes. A provocação que a professora traz para o ateliê é a de que o trabalho diferenciado do professor, como ela mesma chama, é a chave e o caminho para que se habite uma docência singular, demarcada pelas acontecimentos da própria escola, e, portanto, do próprio IFSertãoPE.

É necessário destacar como se torna de fundamental importância pensar nas especificidades do ensino do próprio Instituto Federal, principalmente com relação aos diferentes sujeitos que ali habitam e as diferentes modalidades de curso em que atuam. Nessa lógica, é necessário considerar que além de uma especificidade do ensino de matemática, é preciso que essa diferença no modo de habitar o ensino passe, também, como nos chamou a atenção os professores Portela, Tijuca e Viradouro, pelas especificidades das modalidades de curso que são ofertados nos diferentes campi em que essa pesquisa se realizou.

De fato, há de se considerar as perspectivas que os próprios estudantes do Instituto Federal imprimem quando se matriculam numa escola dessa natureza. Não quero dizer com isso que as especificidades do curso por si só já demarcam as singularidades de um ensino de matemática, mas que de algum modo impactam na construção de sentido para aquilo que muito bem a Professora Imperatriz nos chama a atenção. Há sim de se considerar uma relação dialógica e de realidade educacional na conformação do ensino de matemática a partir das realidades educacionais que são centrais para que o professor se abra para habitar esse ensino nas dimensões de suas especificidades.

Mota (2022), considerando as especificidades de uma escola da roça mostra como a disposição para habitar a profissão docente na roça precisa considerar as tessituras daquele am-

biente. Para o referido autor, as singularidades da roça e do modo como os estudantes habitam aquele espaço é condição basilar para a produção de saberes e experiências educativas que se ressignificam no contexto de um ensino dialógico com tais realidades. A grande crítica do autor refere-se, muitas vezes, ao fato de se habitar a profissão docente na roça sem se considerar aquelas singularidades e o modo como cada criança vive o ensino. O engajamento estudantil, a implicação docente com o ensino, seja de matemática ou de qualquer outro componente, para Mota (2022) se efetiva na abertura que os sujeitos precisam construir para permitir-se viver a experiência do lugar e do tempo de ser da roça. Passa-se a uma dimensão identitária bastante significativa e relevante para se compreender os diferentes modos de ser professor da roça e de vivê-la em sua plenitude.

Se tal pensamento defendido por Mota (2022) é coerente para se pensar num ensino que se arquitecte com as dimensões do lugar e de suas especificidades, encontra, também, a Professora Imperatriz, coerência em sua propositura reflexiva de pensar uma docência que se arquitecte com as singularidades das modalidades de curso, bem como com as singularidades dos sujeitos que habitam a própria escola. Nessa perspectiva reflexiva, é de fundamental importância conceber como uma docência saúda a outra pela relação dialógica que se estabelece nas singularidades da escola, das áreas de conhecimento sobretudo nas singularidades dos sujeitos.

Tal perspectiva analítica me possibilita compreender que o coletivo de professores que participaram desse ateliê convergem para adoção de uma compreensão em que há diferentes realidades educacionais e que tais diferenças congregam para a construção de possíveis e diferentes modos de cada um habitar a profissão docente, fazendo fluir em suas teias reflexivas os distintos modos de se conectar com o ensino de matemática, estando uns ancorados ainda num movimento de informar, transitando para o formar, o autoformar e chegando em alguns casos para um transformar o seu ato educativo e o ensino de matemática, a partir do qual saúdam o modo do outro.

Assim sendo, é pertinente considerar que para um ensino contextualizado com a realidade educacional como compreende a Professora Imperatriz, se faz necessário a existência e uma disposição de permitir-se viver e habitar as especificidades do ensino que realiza. Em outras palavras, isso implica em considerar que o professor permite-se trilhar por uma construção de experiência habitada pelos modos que ele mesmo encontra nas distintas maneiras de transver-se no ensino de matemática dada às suas especificidades. É nessa dimensão reflexiva, que Mota (2022, p. 115) considera que

Deixar-ser também pode significar aqui condição de extensão do lugar habitado através do ser-na-roça, pois ao entregar-se ao aberto cada pessoa que se faz ente na roça está se permitindo trans-ver seu lugar de vida, mobilizando para si condições outras de compreensão daquilo que se coloca como valorativo e (in)significante para suas produções de habitar. Deixar-ser como condição de compreender o lugar habitado como extensão do ser representa apropriação de um fazer

pautado na experiência que cada pessoa da roça se propõe a construir ao entender-se ser-na-roça instituído pela ruralidade da presença.

É uma compreensão de vida e de existência de entregar-se ao aberto e valorizar as experiências que emergem do lugar habitado e do vivido experiencialmente. Implica dizer que a abertura se faz amplamente necessária, como revelou a Professora Imperatriz, para pensar o seu papel formativo no lugar habitado, que é o lugar do ensino de matemática na especificidade da área, bem como na especificidade das modalidades do instituto. Viver, portanto o IF SertãoPE é viver o modo peculiar em que nesse espaço tece-se à docência pelas teias de sua singularidade. Implica viver e reconhecer o cuidado que se deve ter com esse lugar e com esse ensino.

Viver a própria experiência trilhando pelo caminho da necessidade de aguçar a curiosidade do estudante é o modo como o Professor Mocidade encontra para habitar a profissão docente, buscando no diálogo com os estudantes aspectos inerentes a construir e consolidar formas de sobreviver em constante movimento de produção das aprendizagens experienciais do ser professor de matemática. Em um dos trechos de suas narrativas, o Professor Mocidade, dialogando sobre os modos de habitar à docência no Instituto Federal, assim se posiciona:

*“E aí pensar o ensino de matemática nesse cotidiano para mim nada mais é do que viver a nossa própria experiência porque assim eu desperto a curiosidade do meu aluno a medida em que no cotidiano ele vai reverberando aquilo que de fato ele necessita, então ele questiona, ele quer tirar dúvida, isso não importa se 1, 2, 3 ou se a turma toda, mas assim há sempre a participação de um, de dois, né. Sempre tem aquele que quer participar e é isso que me interessa. Então pensar esses questionamentos essas situações que são colocadas pelos alunos é pensar numa produção de um saber da matemática” (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2022).*

Está evidente na narrativa do Professor Mocidade a perspectiva de se fazer presente numa forma de ensinar que emerge do diálogo, da motivação e da participação efetiva dos estudantes. Participar significa mobilizar-se a fazer com, a tecer colaborativamente o ensino para quem ele é feito. A docência em matemática materializa-se como um lugar que deve ser habitado pelas compreensões e abertura dos professores relacionadas aos engajamentos dos estudantes. Assim a docência é um espaço habitado pela inventividade e protagonismo dos professores, espaço que deve ser valorizado e concebido sempre como produtor de grandes significações.

A valorização do espaço habitado como forma de construir experiências de ensino do ser da roça, ganha força na argumentatividade heideggeriana de Mota (2022, p. 116),

*Ao entender uma ruralidade como possibilidade de valorização dos modos de viver e fazer, conforme orientações de uma tradução que está concebida a partir de significados que são atribuídos ao viver na roça, tomo a presença como elemento valorativo desse ser-na-roça que não pensa apenas nos seus modos de sobrevivência, mas também na manutenção do espaço de vida. Este espaço, quando habitado de fato, passa a ser integrante e integrador da vida das pessoas que produzem vínculos e significam ao desenvolverem efetiva relação consigo*

mesmo, com o outro e com seu espaço de vida. Isso significa dizer que não há o sentimento de exploração quando o habitar é produzido neste lugar, pois, pelo contrário, o sentimento de quem habita é de cuidado, construção interdependente e de complementariedade.

De acordo com o autor, o espaço quando habitado passa a ser integrante e integrador da vida das pessoas que habitam a roça. Parece-me que de igual modo, a matemática quando habitada experiencialmente nas singularidades do componente e nas singularidades das diferentes modalidades de ensino presentes no instituto passa a ser integrante e integradora de experiências formativas dos professores, deslocando-os em diferentes perspectivas e compreensões sobre o ensino de matemática.

Portanto, é nessa teia dialógica, reflexiva e formativa que as transformações no ensino de matemática se tecem, fazendo emergir o saber experiencial que se revela quando me permito viver a docência. Essa concepção se assemelha à jornada de um carnavalesco ao arquitetar um enredo, o fio condutor que dá vida a uma história. No início, tudo é abstração, uma sequência de narrativas que, pouco a pouco, se transformam em alas, alegorias e multidões em festa. As gigantescas esculturas que desfilam pela avenida, as fantasias volumosas, o bailado do casal de mestre-sala e porta-bandeira, a batucada pulsante da bateria, o sorriso orgulhoso da Velha Guarda, tudo nasce das palavras iniciais, do esboço de um sonho coletivo. Mais do que contar uma história, trata-se da marca deixada por um artista, um pesquisador, aliás, por muitos. O enredo pode surgir da cabeça de um carnavalesco, mas ganha forma como uma obra coletiva, viva e pulsante. E, no fim, até os compositores traduzem tudo em melodia, enquanto costureiras e aderecistas materializam, ponto a ponto, o desejo de brilhar e vencer mais um carnaval.

## Explode coração: a harmonia das ideias nas considerações finais

Desenvolver uma pesquisa narrativa, com foco no eu narrador, teve um sabor diferente, desafiador e excitante na construção deste artigo. Dito isso, quero, então, iniciar as considerações revelando ao leitor o que de resultados a perspectiva metodológica nos proporcionou. A experiência, enquanto conceito basilar desse artigo, estava associada à ideia de um saber resultante daquilo que se constrói repetidas vezes, de um saber aperfeiçoado pelo tempo.

Mas foi na imersão nas leituras e nas discussões junto aos professores colaboradores que aprendi exatamente o contrário disso, ou seja, o saber é o vivido na dimensão da singularidade, das especificidades de acontecimentos, gerando um movimento de aprendizagem modificado, estruturado e organizado por aquilo que nos toca de modo singular e que acontece com um e não necessariamente com o outro. É dessa ideia que se concebe o fato de que a experiência é vivida, sentida e não necessariamente narrada.

Ao me encontrar com a metodologia da pesquisa narrativa, entendi, de imediato, que o foco de todo o trabalho não poderia passar ao largo da narratividade do meu próprio eu, do

modo como construo as minhas experiências de formação e de atuação profissional a partir da minha própria história de vida. Tal aspecto conferiu a este artigo uma dinâmica de vivacidade, gerada na disposição junto aos colaboradores, de tal forma que, nós mesmos fomos construindo para, narrativamente, seguir nos despidendo, esgarçando as nossas vivências e experiências, não na tentativa de aprisioná-las em palavras, mas de possibilitar que as palavras pudessem conferir os sentidos mais próximos daqueles que cada experiência revelou.

A pesquisa permitiu concluir que a tríade formativa da auto, eco e heteroformação são centrais para a produção de aprendizagens experienciais do professor de matemática. É preciso uma disponibilidade autorreflexiva do professor como forma de gerar para si próprio o movimento formativo, engendrado, necessariamente pelo outro, pelo aluno e pelos pares. Nessa lógica entra a dimensão heteroformativa, evocada pela disposição dialógica, da construção de saberes e experiências que se dão nas trocas, nas partilhas, nas formas de um docente inspirar o outro a aprender e a ensinar, bem como na lógica de que a inspiração e a troca emerge também da relação com o estudante. A ecoformação surge, portanto, à medida em que a ambiência, o cotidiano e o conteúdo matemático compõem a base dessa produção de saberes experienciais do professor de matemática.

As aprendizagens experienciais da docência em matemática tecem-se nas micro relações formativas que os professores desenvolvem por habitar a profissão docente no cotidiano escolar, produzindo saberes e experiências do vivido. Ao considerar tal fato é importante destacar que a aprendizagem experiencial do professor de matemática se dá em algumas condições: disponibilidade reflexiva do docente esgarçar-se em suas próprias convicções, transitando do foco no conteúdo matemático para pensar nas várias dimensões em que a experiência da aprendizagem matemática está no que acontece com o sujeito, naquilo que o toca, que o transforma e que modifica sua prática; na abertura para o novo, para arvorar-se, também, na disponibilidade dialógica com os estudantes, numa perspectiva de acolhê-los em suas dificuldades e em suas necessidades formativas; na ideia de que a experiência e o saber são coisas distintas, mas que se relacionam na medida em que a produção do saber constrói-se na experiência com o outro, em que o ensino de matemática não pode passar a largo das histórias de vida dos estudantes.

## Referências

- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. ver. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- DELORY-MOMBERGER, C. Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 71. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.



GOMES, E. G. S.; ANDRÉ, R. C. M.; MORAIS, M. D. O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação fomentando o letramento matemático na formação de professores de Matemática dos Anos Iniciais. *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 13, n. 1, p. 1–20, 2023. DOI: 10.37001/ripem.v13i1.3122. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3122>. Acesso em: 8 mar. 2025.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e Conferências*. Tradução Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Tradução revisada Marcia Sá Cavalcante Schuback; Posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LEAL, B. *Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio)*. In: LACERDA, M. *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MOTA, C. M. de A. *Ser-na-roça: ruralidade da presença e experiências do ser-docente*. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

PINEAU, G. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.

SILVA, F. O da. *Formação docente no PIBID: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017.

SILVA, F. O. da. Perfil Sócio-identitário e Profissional Docente no Ensino Superior: Implicações na/da Relação Professor e Estudante. *Revista Internacional Educon*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e20011020, 2020. DOI: 10.47764/e20011020. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/681>. Acesso em: 8 mar. 2025.