

Cartas a um professor de Matemática em início de carreira: percepções de estudantes do 2º Ano do Ensino Médio de uma escola privada de Rondônia acerca de uma proposta pedagógica humanista e libertária

Willian Jhonis Antunes Melo¹

Resumo: Este relato de experiência investiga as percepções de estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada em Rondônia, por meio da análise de cinco fragmentos de cartas, sobre a prática pedagógica humanista e libertária no ensino da Matemática. Embora não fundado em um desenho prévio de pesquisa científica, o relato incorpora procedimentos induktivos de categorização temática e análise de conteúdo, inspirados em Marconi e Lakatos (2003). Os resultados evidenciam que, posturas docentes críticas, dialogais e afetivas, pautadas na pedagogia freiriana, fortalecem a autonomia discente e promovem um ambiente de aprendizagem inclusivo. Conclui-se que, mesmo em interações iniciais e de curta duração, a escuta ativa e o posicionamento ético adotados pelo professor em início de carreira possuem potencial para reconfigurar percepções estudantis e promover a consolidação de uma prática pedagógica em Matemática pautada pelo compromisso formativo, pela criticidade e pela reflexão epistemológica.

Palavras-chave: Experiência docente. Educação Matemática. Pedagogia freiriana. Análise de cartas. Docência crítica.

Letters to a Beginning-Career Mathematics Teacher: Perceptions of Second-Year High School Students from a Private School in Rondônia on a Humanistic and Libertarian Pedagogical Proposal

Abstract: This experience report investigates the perceptions of 2nd-year high school students from a private school in Rondônia through the analysis of five fragments of letters, focusing on a humanistic and libertarian pedagogical practice in the teaching of Mathematics. Although not grounded in a prior scientific research design, the report incorporates inductive procedures of thematic categorization and content analysis, inspired by Marconi and Lakatos (2003). The results indicate that critical, dialogical, and affective teaching stances, grounded in Freirean pedagogy, strengthen student autonomy and promote an inclusive learning environment. It is concluded that, even in initial and short-term interactions, the active listening and ethical positioning adopted by an early-career teacher have the potential to reconfigure students' perceptions and foster the consolidation of a pedagogical practice in Mathematics guided by formative commitment, criticality, and epistemological reflection.

Keywords: Teaching experience. Mathematics Education. Freirean pedagogy. Letter analysis. Critical teaching.

Cartas a un profesor principiante de Matemáticas: percepciones de estudiantes de segundo año de Bachillerato de una escuela privada de Rondônia sobre una propuesta pedagógica humanista y libertaria

Resumen: Este relato de experiencia investiga las percepciones de estudiantes del segundo año de la Educación Secundaria de una escuela privada en Rondônia, mediante el análisis de cinco fragmentos de cartas, sobre la práctica pedagógica humanista y libertaria en la enseñanza de las Matemáticas. Aunque no se fundamenta en un diseño previo de investigación científica, el relato incorpora procedimientos

¹ Mestrando em Educação Matemática (PPGEM). Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Ji-Paraná, RO, Brasil. E-mail: willianjhonis2015@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5011-233X>.



inductivos de categorización temática y análisis de contenido, inspirados en Marconi y Lakatos (2003). Los resultados evidencian que posturas docentes críticas, dialógicas y afectivas, basadas en la pedagogía freireana, fortalecen la autonomía estudiantil y promueven un entorno de aprendizaje inclusivo. Se concluye que, incluso en interacciones iniciales y de corta duración, la escucha activa y el posicionamiento ético adoptados por el docente en inicio de carrera tienen el potencial de reconfigurar las percepciones estudiantiles y promover la consolidación de una práctica pedagógica en Matemáticas orientada por el compromiso formativo, la criticidad y la reflexión epistemológica.

Palabras clave: Experiencia docente. Educación Matemática. Pedagogía freireana. Análisis de cartas. Docencia crítica.

1 Considerações iniciais

A educação matemática contemporânea demanda práticas que transcendam a mera transmissão de conteúdos, integrando dimensões críticas, culturais e afetivas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este relato de experiência retoma a voz dos próprios estudantes como fonte empírica privilegiada para compreender os impactos de uma proposta pedagógica fundamentada na pedagogia freiriana.

O texto se ancora em cartas produzidas por estudantes do 2º ano do Ensino Médio, tomadas como fragmentos expressivos de suas vivências e percepções emocionais. A opção por analisar esses escritos pessoais fundamenta-se na compreensão de que, para além de relatos de experiências, eles constituem manifestações simbólicas que revelam sentidos, afetos e expectativas mobilizados na relação educativa. Sob uma perspectiva pedagógica dialogada, reconhece-se que tais documentos possibilitam acessar camadas subjetivas do processo de escolarização, favorecendo uma leitura sensível do cotidiano e iluminando reflexões sobre o fazer docente, suas implicações éticas e a potência formativa da escuta atenta e acolhedora.

Embora a iniciativa não se apresente como pesquisa científica formal, incorpora etapas metodológicas de sistematização indutiva de temas e de análise de conteúdo a partir de uma abordagem qualitativa, conforme Marconi e Lakatos (2003), e alinhamento à análise a posteriori. Esse procedimento permitiu a construção de categorias interpretativas diretamente oriundas do material empírico.

Nos fragmentos selecionados, emergem questões centrais relativas à autonomia discente, à relação dialógica entre ensinar e aprender e ao papel ético-político do professor em início de carreira. Esses elementos orientam a reflexão sobre como posturas críticas e afetivas podem fortalecer o desenvolvimento dos alunos.

Por fim, ao articular as perspectivas teóricas e as vozes dos estudantes, este relato visa contribuir para o debate em Educação Matemática, evidenciando a relevância de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos históricos, reflexivos e capazes de agir

criticamente no mundo.

2 Percursos metodológicos

Para este relato de experiência que, apesar de não se constituir como uma pesquisa científica, uma vez que a conjuntura dos dados aqui explorados não surgiu a partir de uma problemática proposta previamente (ou *a posteriori* com uma intencionalidade determinada sobre um determinado fenômeno), não houve a definição proposital de sujeitos, *lócus* e outros fatores que constituem as diferentes fases necessárias de uma pesquisa científica. Serão explicitados os percursos metodológicos adotados neste relato de experiência, com o propósito de sistematizar e aprofundar as discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

Ademais, embora a intencionalidade inicial não estivesse claramente alinhada a uma investigação formal, destaca-se que é possível identificar elementos metodológicos científicos, bem como classificações de abordagens e paradigmas. Isso evidencia que este relato, apesar de suas subjetividades, também transita por estágios de rigor compatíveis com discussões de natureza científica e investigativa.

Para a materialização dos dados, tomaram-se inicialmente como base analítica 11 cartas escritas por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada do estado de Rondônia, endereçadas a um professor de Matemática — autor deste relato — que se encontrava em fase de encerramento de vínculo empregatício. Posteriormente, com a intenção de aprofundar pontos de discussão mais específicos, essas cartas foram desdobradas em cinco fragmentos.

Essas cartas, recebidas com foco na transmissão das percepções discentes emocionais e afetivas, foram adotadas como fonte analítica, pois conforme Marconi e Lakatos (2003), dos tipos de documentos escritos, esses documentos particulares, são importantes, sobretudo por seu conteúdo não oferecer apenas fatos, mas também significado que esses tiveram para aqueles que os viveram, descritos em sua própria linguagem. Mencionado o viés particular das cartas, reforça-se que, neste relato, o anonimato foi adotado, o que justifica a descrição dos estudantes de forma numerada.

Somado se a isso, as discussões aqui propostas visam alinhar as percepções discentes sobre o exercício profissional de um docente da área de Matemática em início de carreira, à área da Educação Matemática, uma vez que as temáticas levantadas, aqui concebidas de forma posterior à análise das cartas, focam em aspectos sociais, afetivos e culturais que perpassam a

prática docente do ensino do componente curricular “Matemática”.

Reforça-se que, escolha por uma categorização temática posterior ao recebimento das cartas, representando uma análise a posteriori, segue em conformidade ao destaque de Creswell (2010, p. 195), ao enfatizar que na área da Educação a análise indutiva dos dados ocorre a posteriori, ou seja, “inicia-se após a coleta de dados, permitindo que categorias e temas emergentes sejam construídos diretamente a partir do material empírico, sem imposição de pré-conceitos”.

Outrossim, esse contexto analítico reforça a adoção de paradigmas próprios de uma abordagem qualitativa, fundamentada na compreensão de que, no espaço da sala de aula, os alunos não se convertem em coisas ou objetos passíveis de manipulação, mas permanecem sujeitos singulares, cujas experiências, afetos e modos de ser demandam escuta, respeito e consideração por parte do docente. Deste modo, se o estudante é capaz de pensar, refletir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer, isto é, se corresponde a um agente, ser humano, assim como o professor (Freire, 1996), as análises que se realizam a partir dos movimentos e interações entre tais atores exige uma abordagem analítica desprendida de elementos positivistas e engessados.

Quanto à proposta analítica, reforça-se que os direcionamentos interpretativos foram adotados com base em Marconi e Lakatos (2003, p. 27-28), ao destacarem que analisar, neste caso as cartas:

[...] significa estudar, decompor, dissecar, dividir, interpretar. A análise de um texto refere-se ao processo de conhecimento de determinada realidade e implica o exame sistemático dos elementos; portanto, é decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo, encontrando o elemento-chave do autor, determinar as relações que prevalecem nas partes constitutivas, compreendendo a maneira pela qual são organizadas, e estruturadas as ideias de maneira hierárquica.

Para esses autores, uma análise divide-se em três partes, as quais, neste relato, restringiu-se apenas as duas primeiras, que serão descritas a seguir. A primeira concentra-se na apreensão dos elementos do material, consistindo no levantamento de seus componentes constitutivos básicos, com o intuito de favorecer sua compreensão.

A análise das relações é a segunda parte, de maior interesse para este relato, pois tem como premissa, o encontro das principais relações, do estabelecimento de conexões com os diferentes elementos. Uma análise mais complexa exige não só a evidência das partes principais do texto, mas também a indicação de quais delas se relacionam com o tema ou hipótese central

(Marconi; Lakatos, 2003).

Em suma, reforçada a viabilidade de discutir temáticas a partir da proposição de hipóteses ou problemas evidenciamos que, de forma posteriori, a experiência docente aqui relatada possibilitou suscitar as perguntas motivadoras e, por conseguinte, direcionadoras das reflexões realizadas: I - Como as percepções afetivas manifestas na carta denunciam, e também passam a influenciar, a constituição do perfil profissional do professor de Matemática em início de carreira?; II - Como podemos perceber a importância de um posicionamento ético-docente, embasado nas bases da pedagogia freiriana, ambientado no ensino da Matemática?

3 Das cartas endereçadas a um professor de Matemática, encerrando um bimestre letivo em uma escola privada de Rondônia²

Quando nos deparamos com a carreira docente, considerando aspectos formativos, o acesso a espaços formais de ensino e o exercício geral da profissão, percebemos que, ao analisarmos os estágios iniciais da atuação em sala de aula, emergem desafios e dinâmicas próprias desse período, vislumbram-se disputas entre bases teóricas, empíricas e culturais, bem como uma contínua corrida por acesso, sentido de pertencimento e permanência, sobretudo para a conquista de um espaço de estabilidade. De acordo com Huberman (1992), esses profissionais, professores iniciantes, encontram-se em um processo de tateamento constante com relação às dificuldades encontradas, em contrapartida, com as experimentações, ele vai se sentindo integrado ao corpo profissional.

Pode-se ainda destacar que professores em início de carreira, para acessar espaços formais de ensino, buscam, dentre outras alternativas de atuação imediata a sua prática profissional, ingressar em redes privadas de ensino, por questões de facilidade de ingresso em comparação com outros espaços, relevando questões peculiares às suas titulações primárias ou reduzidas experiências comprovadas, em contraste com professores(as) com maior tempo de exercício e formações continuadas.

Mencionada uma classificação de estágios de atuação em sala de aula, que neste relato alinha-se diretamente ao perfil do autor, aqui será tomada a temporalidade de até cinco anos como base de classificação para professores(as) em início de carreira, pois corresponde a um estágio de maturação profissional em que as descobertas da profissão e a busca pela

² Os artigos indefinidos apresentados neste título foram escolhidos pelo autor como forma de preservar o anonimato dos remetentes, mantendo apenas o recorte estadual.

sobrevivência rivalizam-se (Huberman, 1992; Marcelo, 1999).

Retornando à análise das relações entre o início de carreira e ambientes mais acessíveis para a atuação inicial profissional, destaco que a opção por ingresso na rede privada de ensino ocorreu-me como canal viável para sobrevivência financeira e pessoal, alinhada à possibilidade de migrações dentro do meu estado, voltadas ao suporte para continuidade formativa em um curso de mestrado, que realizei paralelamente à necessidade de atuação profissional para subsistência.

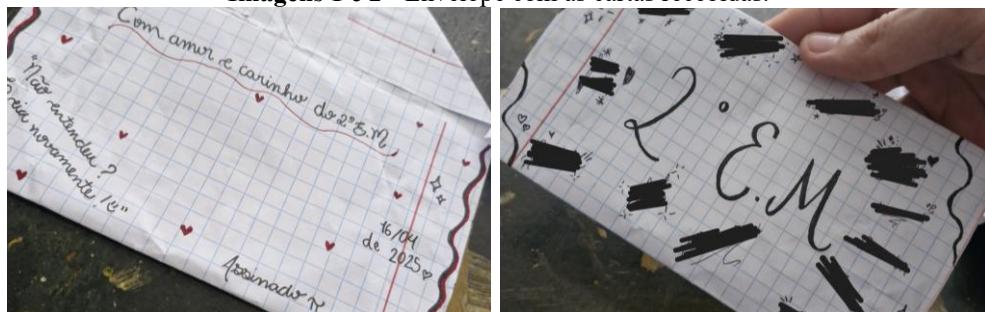
A partir das experiências vivenciadas nas distintas turmas alcançadas pela prática docente em Matemática na Educação Básica, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, emergiram múltiplas percepções, confirmações e ressignificações de paradigmas pessoais e profissionais. Entre esses movimentos, destacou-se a compreensão de que o ensino desse componente curricular não se sustenta apenas em abordagens centradas na transmissão de algoritmos, na fixação de conceitos exatos ou em outros elementos tradicionalmente associados à área. Ao contrário, evidenciou-se a necessidade de uma prática pedagógica analítica, crítica e epistemologicamente ampliada, especialmente em contextos constituídos por sujeitos juvenis, cujas demandas, inquietações e modos de existir refletem as complexidades de uma sociedade contemporânea globalizada, tecnologizada e ainda marcada pelos desdobramentos de um cenário pós-pandêmico.

Entre as experiências nas quais essa percepção e esse exercício se materializaram de forma mais expressiva, destaco o trabalho desenvolvido com uma turma do segundo ano do Ensino Médio. Embora breve — dado que minha atuação na instituição privada situada em uma das cidades onde residi, paralelamente à busca por estabilidade durante o curso de mestrado, tenha se circunscrito a apenas um bimestre letivo, tal vivência produziu desdobramentos materiais e imateriais significativos. Esses resultados possibilitaram a elaboração de reflexões aprofundadas sobre minha prática profissional, bem como o delineamento de direcionamentos que reforçaram minhas próprias percepções acerca da identidade docente, das ideologias que a fundamentam e das bases teóricas a serem incorporadas em minha proposta de ação e intervenção no cenário educacional brasileiro, fortemente atravessado por marcas do regionalismo nortista.

Da referida materialização, são evidenciadas as cartas de despedida recebidas no meu último dia de contato com a turma, da qual, até então, eu era o professor titular de Matemática. A entrega do envelope contendo tais cartas (Imagens 1 e 2), caracterizadas por sua expressividade pessoal, direta e emocional, constituiu um momento emblemático para o

amadurecimento de minha identidade docente.

Imagens 1 e 2 - Envelope com as cartas recebidas.



Fonte: Acervo do autor, 2025.

Das onze cartas recebidas, lidas e analisadas, com o propósito de delinear e depurar temáticas que possibilitessem discussões mais críticas e convergentes com a proposta reflexiva à luz de fundamentos pedagógicos freirianos, em contraposição à mera exposição de adjetivações elogiosas dirigidas a este autor, e, simultaneamente, resguardando-se a anonimidade discente, procedeu-se ao recorte de excertos provenientes de apenas cinco dessas cartas, os quais são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Trechos selecionados.

Remetentes	Recortes
Estudante 1	Querido professor, “A educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo”. Vocês como professores sabem como a educação é poderosa e olhar para todas as profissões e todas as oportunidades e escolher justamente ser professor é admirável. Pessoas como você, que olham para a gente além da face de estudantes, que entende que antes de ensinar pode também aprender. Que olham para o mundo e tem a fé que pode fazer a diferença mesmo que seja ‘só’ ensinando matemática é lindo. Quando dentro de todas as profissões eu cogitar lecionar, quando meus olhos brilharem e meu coração pulsar para ser professora também é por conta de PESSOAS como você. Eu olho para vocês [...] e tenho fé de que viver vale a pena, que lutar por algo, que o mundo, esse mundo tem salvação [...]. Sendo mais pessoal ainda, quando olho para pessoas que não tem medo de amar, (e você sabe o que quero dizer com isso) eu sinto um pouco mais de coragem para ser eu, e amar sem medo também. Ser adolescente é meio complicado e ter alguém que tente entender a gente é só o que precisamos. Com amor, muito carinho e admiração.
Estudante 2	Ps: Nunca vou me esquecer de “Dúvidas? Leia novamente” ou “Boa sorte π”. Confesso que a maioria das minhas dúvidas eram esclarecidas quando eu lia novamente a questão kkk.
Estudante 3	[...] você foi um professor que marcou minha vida, sempre dando seu melhor para me fazer entender, cara você me fez entender log, uma coisa que nem a aula particular me fez entender, mas você me fez entender, o senhor é muito gentil, muito obrigada por todo tempo que passou conosco.
Estudante 4	Não tive muito tempo para te conhecer, mas saiba que criei um carinho por você, nunca fui muito boa em matemática e todos os meus professores me “julgavam” por isso, assim como faziam com os sonhos que eu tenho, me senti bem quando ao invés de me “humilhar” ou dizer “desiste” você me incentivou a persistir [...].
Estudante 5	Desde que chegou aqui é possível ver seu esforço e empenho em tudo que faz, tenho certeza que ainda tem muito para conquistar. Daqui estamos sempre torcendo por ti.

Fonte: Organizado pelo autor, de estudantes anônimos do Ensino Médio (2025).

4 Das linhas às entrelinhas

Apresentados os cinco fragmentos dos textos lidos e interpretados criticamente, diferentes apontamentos podem ser elencados, evidenciando um percurso exitoso de relações de ensino-aprendizagem com uma turma de estudantes do Ensino Médio, que se vale de concepções freirianas e realistas, quando se toma ciência dos (re)fazeres da atuação profissional do autor, com elementos práticos pedagógicos desvelados, não maquiados ou moldados a fim de gerar percepções unicamente positivas, impassíveis de críticas, logo mais a serem evidenciados.

Iniciando com as vozes inspiradoras dos estudantes e aproximando-as ainda mais dos fundamentos da pedagogia freiriana, percebe-se, antes de tudo, a potência política de cada carta: quando na narrativa do Estudante 1 afirma que “a educação muda pessoas e pessoas mudam o mundo”, ela dá corpo à noção freiriana de formação de sujeitos históricos e coletivos, para quem ensinar não é transferir saberes prontos, mas ativar a consciência crítica que liberta do “homem abstrato, isolado, desligado do mundo” (Freire, 1983, p. 81).

Aprofundando a análise relativa à importância de fomentar o desenvolvimento e a ativação da consciência crítica discente, cumpre salientar que, ainda que se trate de um componente curricular atravessado por relações numéricas, algébricas e geométricas, revela-se plenamente possível cultivar tal aproximação, seja de modo direto, seja por vias mais sutis e indiretas.

Tal possibilidade revela-se nas sutis proposições mobilizadas pelo docente no âmbito de práticas aparentemente ordinárias e corriqueiras da sala de aula. A Estudante 2, ao afirmar que as provocações instauradas pelo professor em momentos avaliativos ‘nunca serão esquecidas’, evidencia, de maneira exemplar, a materialização de uma proposta alinhada aos pressupostos da pedagogia crítica. Ao ser colocada aos estudantes a incumbência de seguir de forma autônoma a partir da constatação de falas como “Dúvidas? Leia novamente” ou “Boa sorte π ”, denota-se que, mesmo assistidos de perto, são vistos como seres capazes de suficientemente analisar seus contextos e sanar dúvidas. Tal aplicação fez-se direta nas aulas de Matemática, mas gera, como consequência, aplicações intuitivas para outras esferas da vida.

Nesse sentido, o posicionamento por mim adotado evidencia-se como uma postura docente firmemente ancorada na isenção e na rigorosidade inerentes ao momento avaliativo. Contudo, tal postura encontra-se simultaneamente tensionada por um convite à autorreflexão discente acerca de suas próprias capacidades e à ampliação de sua autonomia. Essa dinâmica torna-se particularmente manifesta quando a estudante relata que suas dúvidas eram efetivamente sanadas no instante em que decidia, por iniciativa própria, conceder a si mesma

uma nova oportunidade de analisar as atividades propostas.

Com essa conjuntura, concluo a importância e necessidade de nós, educadores, mobilizarmos visões críticas acerca de como devemos dosar nossas práticas no que tange à quando adotar medidas de direcionamento à aprendizagem mais rígidas e distantes dos estudantes (colocando como resposta para sanar dúvidas em uma atividade de aplicação de conhecimentos falas como “tente novamente”, “boa sorte” ou outras) e quando adotar uma ação mais próxima, tutorando, mostrando caminhos de forma direta ou servindo como ator facilitador para a decodificação dos elementos matemáticos ensinados (em outras palavras, sendo o ator que segura a mão dos estudantes durante um percurso de aprendizagem).

Contextualizar tal dualidade de posicionamentos no campo do ensino de Matemática constitui temática sensível e ainda demandante de profundas reflexões. Embora as pesquisas em Educação Matemática apontem para a necessidade de superação de práticas tradicionalistas em favor de metodologias inovadoras, há o risco de que tais propostas, quando dissociadas das realidades locais, convertam-se em mecanismos facilitadores que, de modo indireto, cerceiam a autonomia discente, reduzem sua exposição ao enfrentamento do ‘difícil’ e, consequentemente, limitam o desenvolvimento de uma capacidade cognitiva crítica necessária à resolução de problemas reais.

Percebo, em minha proposta inicial de prática docente, que me posicionei de modo a configurar um perfil moderado, situado entre elementos próprios do ensino matemático tradicional e aqueles característicos das tendências contemporâneas da Educação Matemática. Com base nisso, não me conforto em ofuscar uma base em detrimento da outras, percebi, dentre tentativas, erros e novas propostas de ação, a viabilidade, considerando os contextos e realidades acessadas por mim, da adoção integrada a diferentes tendências e bases, de norteadores metodológicos, isto é, de pontos que se mostram viáveis para uma proposta de ensino da Matemática, que incorporam diferentes vertentes metodológicas, de diferentes tempos e filosofias. Afinal, enquanto educadores, vislumbrando diferentes cenários, universos criados por cada indivíduo que ocupa a sala de aula ou demandas da educação, devemos munir-nos daquilo que se apresenta como suficientemente viável para o alcance dos objetivos propostos, independentemente de suas origens ou naturezas.

Sob luz de tal percepção e proposta pedagógica, pode-se realçar indutivamente o destaque de Freire (1996, p. 23):

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo

indeciso ou acomodado. Não há docência sem discência, as duas coisas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...] Quem ensina aprende ao ensinar alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista grammatical, o verbo ensinar é verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém.

Deste modo, a sala de aula é marcada por complexas (inter)relações entre docente e discentes, os papéis são continuamente trocados de forma dinâmica e cada ator do processo deve ser visto como sujeito único, mesmo compondo um todo. A adoção de um método ou concepção em detrimento a outro, um recorte em função de outro, uma tendência mais recente sobre outra clássica, demonstra-se também um possível fator redutor das possibilidades de ensino-aprendizagem. Aqui realço a necessidade, daí que vem a importância da criticidade docente, de que cada profissional educador, ao optar por uma concepção metodológica de ensino, em um dado momento, busque descrever, evidenciar e justificar, junto aos seus educandos, os porquês das práticas.

Tal percepção não emerge de maneira espontânea, mas se constitui a partir de contínuas inquietações e desconfortos suscitados no exercício de confrontar discussões teóricas com as realidades observadas em sala de aula. Nessa travessia, tornou-se evidente o quanto inacabados somos, enquanto docentes, e como os próprios estudantes reconhecem essa condição. Tal constatação nos convoca, de forma permanente, a assumir posturas abertas e humildes, em consonância com aquilo que Freire (1996, p. 23) nos incita a refletir:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...].

Percebe-se que, na narrativa da referida Estudante, tal compreensão é reforçada e materializa-se discursivamente como um gesto de reconhecimento do cuidado docente. O enunciado produzido por ela evidencia como esse cuidado opera como elemento motivador, instaurando sentidos que extrapolam a dimensão meramente instrucional: “Pessoas como você, que olham para a gente além da face de estudantes, que entendem que antes de ensinar podem também aprender; que olham para o mundo e têm a fé de que podem fazer a diferença mesmo que seja ‘só’ ensinando matemática — é lindo”.

Nesse horizonte, quando a Estudante 1 enfatiza a “fé na salvação do mundo”, ao afirmar:

“Eu olho para vocês [...] e tenho fé de que viver vale a pena, que lutar por algo, que o mundo, esse mundo tem salvação [...]”, tal enunciado, longe de configurar uma abstração utópica, produz efeitos de sentido que traduzem a percepção discente acerca do compromisso ético-político atribuído ao professor. Nesse gesto discursivo, evidencia-se a inscrição da estudante em uma formação discursiva que reconhece o docente como sujeito que acredita no protagonismo dos aprendizes. Assim, confirma-se o que já anunciaava Freire (1996): cada ato de ensinar convoca o professor a repreender com seus estudantes, instaurando uma relação dialógica que desloca e subverte a lógica verticalizada da chamada ‘educação bancária’.

Direcionando as reflexões aqui propostas para o exercício da afetividade docente, integrada aos processos de ensino, nos comentários tecidos pelas Estudantes 1 e 3, respectivamente, há a evidência de tal importância: “[...] você foi um professor que marcou minha vida, sempre dando seu melhor para me fazer entender, cara você me fez entender log, uma coisa que nem a aula particular me fez entender, mas você me fez entender, o senhor é muito gentil, muito obrigada por todo tempo que passou conosco” e “Ser adolescente é meio complicado e ter alguém que tente entender a gente é só o que precisamos. Com amor, muito carinho e admiração”.

Esses depoimentos e escolha de posicionamento holístico alinhgam-se diretamente às bases da psicologia educacional. Piletti (1990, p. 85) reforça que:

Pesquisas realizadas em escolas têm mostrado que professores que gostam do que fazem, que são generosos nas avaliações, que se mostram tolerantes e amigos, que ouvem os alunos e estimulam sua participação, obtêm melhores resultados do que professores competentes em sua matéria, mas frios e distantes em relação à classe.

Com base nisso, reforço, mais uma vez, a incumbência que recai sobre nós, educadores, de identificar e acolher os momentos em que se tornam possíveis articulações significativas entre o ensino de um objeto específico do conhecimento, aqui, a Matemática escolar em sua própria lógica e estrutura, e um processo formativo mais amplo, no qual esse mesmo objeto se converte em ferramenta para promover aprendizagens transversais. Trata-se de reconhecer que a Matemática, para além de seus conteúdos formais, pode mobilizar relações sociais, culturais, políticas e históricas, dialogando com as múltiplas dimensões que constituem o mundo e a vida dos estudantes.

Destaco esses dois pontos, pois durante o desenvolvimento de aulas na Educação Básica, há continuamente uma disputa temporal e energética entre o alcance de objetivos de

ensino curricular e objetivos de ensino pedagógico, verifiquei que em sala de aula, nós, professores de Matemática, estamos em contínua disputa com as cargas-horárias para conseguir atingir todos os diferentes conteúdos propostos para bimestres, semestres e anos letivos, mas também deparamo-nos com a necessidade de explorar os relevantes aspectos que constituem a Educação Matemática, que é oportunizar um processo de ensino que extrapola o simples foco nos conteúdos matemáticos, e abre espaços para a integral formação de sujeitos sob luz das potencialidades permitidas pelo pensamento matemático lógico e coerente.

Ao refletir sobre a prática desenvolvida junto aos estudantes, reconheço que não estou isento da tensão que atravessa essas diferentes intenções formativas. Contudo, à luz dos depoimentos analisados, comprehendo que se tornou possível transitar entre ambas as perspectivas, articulando-as de modo a promover um ensino que não apenas contempla o objeto matemático em si, mas também favorece processos de aprendizagem mais amplos e integradores. Ademais, cabe reforçar, tendo anteriormente aberto espaços para a discussão acerca de tendências da área da Educação Matemática, o apontamento citado por Fiorentini e Lorenzato (2012) embasado a partir de uma pesquisa realizada pela Universidade de Bielefeld (Alemanha) e publicada por Batanero et al. (1992), ao qual, dentre compilações, levantamentos e quantificações de pesquisas na referida área, os “Fatores sociais e afetivos e estudantes com dificuldades” corresponde a uma das temáticas mobilizadas por pesquisadores.

Essa área emergente de pesquisa, além de considerar as diferentes dimensões do ensino da Matemática, também releva a pedagogia freiriana, pois para Freire (1996, p. 26-27) percebe-se “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo”.

Grifo que “pensar certo”, neste contexto, pode ser entendido como pensar de forma crítica, autônoma, livre e esperançosa, questões essas que perpassam diretamente a consideração de fatores sociais e afetivos que marcam cada estudante contextualizado em suas realidades particulares e em sala de aula. Desta percepção, reforço o depoimento de uma estudante ao qual tive contato nos dias finais de minha atuação com o referido grupo de educandos. Em seu depoimento, percebi a potência e poder que figuras docentes possuem e a responsabilidade que carregamos continuamente, pela possibilidade de (trans)formar mentalidades e visões sobre o mundo, seja esse mundo externo aos olhos dos estudantes, onde poderão acessar em suas vivências fora de sala de aula, ou internos, ao seu autoconhecimento e percepção do próprio poder de ação e reação.

Outrossim, comprehendi que um único e breve encontro, pautado pela escuta sensível e pela troca genuína de saberes, pode constituir-se como um canal potente de transformação das percepções que um(a) estudante nutre sobre si e sobre o mundo que o(a) circunda. Tal constatação evidencia, simultaneamente, a força positiva da ação docente e o risco que emerge de um exercício desatento, descuidado ou potencialmente castrador. Em seu relato, a Estudante 4 torna visível essa dinâmica ao escrever: “Não tive muito tempo para te conhecer, mas saiba que criei um carinho por você; nunca fui muito boa em matemática e todos os meus professores me ‘julgavam’ por isso, assim como faziam com os sonhos que eu tenho. Me senti bem quando, ao invés de me ‘humilhar’ ou dizer ‘desiste’, você me incentivou a persistir [...]”.

Com base no depoimento de uma pessoa julgada por outros supostos “educadores”, abre-se espaço para mais uma concepção de Freire (1996, p. 36), que reforça a importância de que não sejamos educadores discriminatórios ou julgadores: “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nessa mesma referência freiriana, ao ampliar a reflexão sobre subjetividades humanas e democracia, reconheço um aspecto que considero especialmente relevante — talvez *o*, ou ao menos *um dos*, principais motores das inquietações que me atravessam enquanto docente iniciante e sujeito em formação contínua. Trata-se do esforço de construir uma identidade profissional que dialogue, de maneira honesta e sensível, com minhas próprias nuances existenciais e individuais, de modo que minha prática pedagógica não se distancie de quem sou, mas se fortaleça justamente nessa relação.

De forma principiante, julgo necessário destacar que na contramão de paradigmas positivistas ou da crença da necessidade de uma neutralidade docente em espaços escolares, nós educadores, temos a incumbência de redigir certas compreensões difundidas de que um educador deve ser uma figura sem forma, cor, crenças e ideologias. Freire (1996, p. 102-103) reforça essa compreensão crítica acerca de que não se cabe uma constituição docente disforme e silenciada:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e fazer bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um

momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los.

Ademais, ao compreendermos os marcos, limites definidos e remodelados da Educação Matemática, também podemos reforçar que não há um ensino real da Matemática, sem que exista uma delineada, visível e aberta definição de fatores e fatos políticos críticos (Fiorentini; Lorenzato, 2012).

Tal percepção, em consonância com meus recortes culturais de origem e regionais, de atuação profissional e exercício de vida adulta, a mim veio muito recentemente e adequa-se gradativamente, na contramão de imposições sociais externas de silenciamentos. Percebe-se ainda que o caráter tardio de força e coragem para expressar abertamente a adoção de posições e ideias, não corresponde um movimento exclusivo a mim, também corresponde aos meus demais pares, bem como na própria área da investigação ao qual integro-me.

As investigações que buscam relacionar o ensino-aprendizagem da matemática ao contexto sociocultural foram a grande novidade da pesquisa em EM a partir dos anos de 1980. Nesse contexto, a matemática e a EM passaram a ser vistas como práticas socioculturais que atendem a determinados interesses sociais e políticos (Fiorentini; Lorenzato, 2012, p. 51).

Assim, verifica-se que apesar de avançar, essas discussões ambientadas na Educação Matemática ainda engatinham-se, sobretudo ao colocarmos óticas regionalistas. Com a experiência docente aqui discutida, sob diferentes perspectivas, entendo que faz-se mister que, assim como as diretrizes nacionais da Educação apontam que devemos propiciar aos educandos uma educação integral, crítica e universal, coloquemo-nos, de igual forma, em nossas práticas profissionais, integrais, críticos e emancipados.

Conforme Freire (1983, p. 81) “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, sólito, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”, assim, bem como há a demanda por uma visão sobre o educando, como ser não solto ou isolado do mundo, nós, atores constituintes desse processo, também não somos externos, imutáveis, impassíveis do erro, impossibilitados de adotar vozes destoantes (não opressororas).

Partindo para o depoimento retratado em uma das cartas, ao qual julgo corresponder à confirmação da importância de nós, educadores matemáticos, adotarmos este campo de discussão como espaço a ser conquistado, mesmo que gradativamente e permeado por

dificuldades e hostilidades, cito o Estudante 1: “Sendo mais pessoal ainda, quando olho para pessoas que não tem medo de amar, (e você sabe o que quero dizer com isso) eu sinto um pouco mais de coragem para ser eu, e amar sem medo também.”.

Em menção à um cenário hostil, cabe referenciar que materializa-se a partir do apontamento de Junqueira (2009), em que a escola, de forma velada ou não, ainda configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBTQIAPN+³, muitos dos quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, autoculpabilização, negação, auto-aversão e isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Retornando para a análise do trecho destacado, para mim, um professor iniciante, de uma região do Brasil que marca-se fortemente por apagamentos ou repressão a pautas destoantes dos aparatos do conservadorismo, ler esse depoimento, corresponde à evidência de que uma existência, mesmo silenciosa ou não apontada de forma direta, gera impactos e motivações carentes de atenção.

A estudante, ao evocar a coragem de “amar sem medo”, desponta a possibilidade e importância de o docente atuar como corpo queer⁴ cuja presença silenciosa desafia normas heteronormativas e inspira estudantes a revelar e assumir suas identidades sem temor. Essa existência encarna a pedagogia freiriana da liberdade e da ação, “minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (Freire, 1996, p. 102), e abre espaços de orgulho e pertencimento, essenciais para que toda forma de preconceito seja radicalmente rejeitada e para que a escola se imponha genuinamente como uma comunidade política de afeto, crítica e transformação.

5 Considerações finais

Nesse encontro entre teoria e prática, entre o rigor das ciências exatas e a sensibilidade

³ Conforme o glossário do livro “O livro da história LGBTQIAPN+”, essa sigla trata-se de um acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, trans travestis, queer, intersexuais, assexuais e arromânticos, pansexuais, não binário, com o + representando outras identidades sexuais e de gênero não normativas.

⁴ Conforme o glossário do livro “O livro da história LGBTQIAPN+”, esse termo corresponde a uma designação abrangente para pessoas LGBTQIAPN+, empregado neste contexto para designar o perfil desse professor, sem foco em um rótulo específico, mas denotando uma existência e performance distinta de bases heteronormativas e tradicionais, impostas pelos grupos dominantes dos espaços educacionais e regionais ao qual essa reflexão ambienta-se.

das humanidades, entre a Matemática e o amor como gesto ético, a educação se revela verdadeiramente transformadora. Não o faz apenas por meio da transmissão de fórmulas ou da instrumentalização lógica, mas por possibilitar a formação de sujeitos críticos, solidários e capazes de reconhecer, no outro, a potência de, juntos, descobrirem o mundo, ou de reconfigurarem suas próprias formas de percebê-lo. Trata-se de reconstruir macro e microespaços de existência: espaços de ser e resistir, de sentir e atribuir sentido, de ser visto e de ver-se a si mesmo como sujeito vivo, ativo, vulnerável, mas capaz de contínua reinvenção e fortalecimento.

Sob o olhar freiriano , esse movimento revela-se na materialidade das enunciações que emergem das interações cotidianas: discursos que denunciam opressões, afirmam pertencimentos, reconfiguram identidades e constroem sentidos sobre o aprender, o ensinar e o existir na escola. Assim, este relato de experiência docente, já significado como emblemático para minha (re)constituição enquanto professor iniciante, evidencia a centralidade de um olhar pedagógico crítico, aberto e afetivamente implicado no ensino da Matemática.

Nele, busquei destacar os mecanismos de interação construídos com o público discente, cuja heterogeneidade e cujos desafios diários (conflitos, indisciplinas e outras complexidades do ambiente escolar) não apenas revelam a densidade do trabalho docente, mas também apontam caminhos para uma prática comprometida, dialógica e transformadora. Por isso, reafirmo que a docência exige, simultaneamente, reflexão, disponibilidade afetiva e coragem para, junto aos estudantes, construir um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, significativo e humanizador.

Referências

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Mistos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia

nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009

MARCELO, C. G. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes:** algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PILETTI, N. **Psicologia educacional.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1990.

VÁRIOS. **O livro da história LGBTQIAPN+.** 1. ed. São Paulo: Globo Livros, 2024. ISBN 978-65-5987-147-6.