

## Ka ríba tí ye: entre vivências e aprendizagens experienciais na docência em Matemática

**André Ricardo Lucas Vieira**

Instituto Federal do Sertão Pernambucano  
Petrolina, PE — Brasil

✉ [sistlin@uol.com.br](mailto:sistlin@uol.com.br)

 0000-0002-9279-5802

**Fabrcio Oliveira da Silva**

Universidade Estadual de Feira de Santana  
Feira de Santana, BA — Brasil

✉ [fosilva@uefs.br](mailto:fosilva@uefs.br)

 0000-0002-7962-7222



2238-0345 

10.37001/ripem.v13i4.3460 

Recebido • 07/06/2023

Aprovado • 10/08/2023

Publicado • 03/09/2023

Editor • Gilberto Januario 

**Resumo:** O artigo objetiva compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos modos que cada professor habita a profissão docente. O estudo é de natureza qualitativa a partir da abordagem da pesquisa narrativa, caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências de seis colaboradores que atuam como professores de matemática do Ensino Médio no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). O dispositivo de pesquisa foi o ateliê reflexivo. O trabalho revelou que as aprendizagens experienciais da docência em matemática tecem-se nas microrrelações formativas que os professores desenvolvem por habitar a profissão docente no cotidiano escolar, produzindo saberes e experiências do vivido.

**Palavras-chave:** Pesquisa Narrativa. Docência em Matemática. Aprendizagem Experiencial.

### Ka ríba tí ye: between experiences and experiential learning in Mathematics teaching

**Abstract:** The article aims to understand how the experiential learning of mathematics teaching emerges narratively from the ways in which each teacher inhabits the teaching profession. The study is of a qualitative nature based on the narrative research approach characterized by being a comprehensive/interpretive process of the narratives/experiences of six collaborators who work as high school mathematics teachers at Federal Institute of Education, Science and Technology of the Sertão Pernambucano (IFSertãoPE). The research device was the reflective studio. The work revealed that the experiential learning of Mathematics teaching is woven in the formative micro relationships that teachers develop by inhabiting the teaching profession in the school routine, producing knowledge, and lived experiences.

**Keywords:** Narrative Research. Teaching in Mathematics. Experiential Learning.

### Ka ríba tí ye: entre experiencias y aprendizaje experiencial en la enseñanza de las Matemáticas

**Resumen:** El artículo tiene como objetivo comprender cómo el aprendizaje experiencial de la enseñanza de las matemáticas emerge narrativamente a partir de las formas en que cada docente habita la profesión docente. El estudio es de carácter cualitativo basado en el enfoque de investigación narrativa caracterizado por ser un proceso comprensivo/interpretativo de las narrativas/experiencias de seis colaboradores que se desempeñan como profesores de matemáticas de secundaria en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología. del

Sertão Pernambuco (IFSertãoPE). El dispositivo de investigación fue el estudio reflexivo. El trabajo reveló que el aprendizaje experiencial de la enseñanza de la Matemática se teje en las microrelaciones formativas que desarrollan los docentes al habitar la profesión docente en el cotidiano escolar, produciendo conocimientos y experiencias vividas.

**Palabras clave:** Investigación Narrativa. Enseñanza de las Matemáticas. Aprendizaje Experimental.

## 1 Introdução

É carnaval! Sinônimo de alegria e criatividade e que traduz a riqueza e a diversidade das manifestações culturais. Nessa festa, o que vale é cantar e dançar, ser feliz, louco, gênio, artista, rei e rainha desse mundo encantado que esperamos anos inteiros para dar a nossa contribuição. Este é um estudo que detalha suas alegorias e adereços, seu conjunto executado com um tempo limite de desfile e que se materializa nas linhas a seguir.

É neste contexto que vislumbramos a execução deste enredo<sup>1</sup>, como uma pesquisa que contou com a colaboração de seis professores foliões, todos licenciados em matemática e que ensinam matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), *lócus* desta pesquisa. É importante afirmar que escrever este enredo arquitetado a partir das nossas vivências e das vivências dos colaboradores foliões, que não perderam o compasso do samba ao narrarem o seus modos próprios de atuar na profissão docente, a tecer narrativamente a sua forma peculiar de realizar projetos educativos, a manifestar a maneira de relacionar-se pedagogicamente com seus estudantes e de construir experiências da docência na Educação Básica, nos constitui em carnavalescos da educação, centro das celebrações do samba neste palco iluminado, onde sempre sonhamos em desfilar de dourado.

Assim, querido leitor folião, te convidamos para a epifania intitulada “ka ríba tí ye<sup>2</sup>: entre vivências e aprendizagens experienciais na docência em matemática”, como quem convida um amigo a saborear uma boa comida, uma interessante peça teatral ou até um bom filme, a cair na folia, vestir a fantasia e se jogar neste desfile. Trabalho este que teve por objetivo principal, na composição deste enredo, compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente do habitar a profissão docente.

Partimos 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, queremos 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).

<sup>1</sup> Este artigo é recorte de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), escrita pelo primeiro autor e coorientado pelo segundo autor.

<sup>2</sup> O termo utilizado no título desse artigo faz alusão ao enredo “KA RÍBA TÍ YE — “Que nossos caminhos se abram” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, desenvolvido pelo carnavalesco Paulo Barros, em 2022.

Ancorado neste cenário, pensar no nosso processo de formação enquanto docente de matemática e nas experiências que nos motivaram a querer ser professores preocupados com a nossa prática, partimos da seguinte pergunta: como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos modos que cada professor habita a profissão docente?

Esse movimento nos faz acreditar que são essas mesmas práticas e saberes desenvolvidos experiencialmente, em contextos de valorizar os saberes do educando, que nos possibilitam, enquanto professores, também tornar-nos protagonistas do processo, gerando uma relação dialógica, que prima pelo reconhecimento e pelas alteridades dos sujeitos. É nessa direção, metaforizando a pesquisa a partir das tessituras do carnaval, que passamos a analisar como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem temporalmente a partir de dois tempos: o tempo de aprender e o tempo de produzir experiências.

Ao considerar o descrito e compreendendo como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem narrativamente dos processos de atuação profissional, desenvolvemos este estudo em torno da abordagem qualitativa. Nesta lógica, o presente estudo foi ancorado na pesquisa narrativa que desencadeou em nós, pesquisadores, uma criticidade da condição de ser e existir, como também uma análise crítica a respeito das produções acadêmicas e científicas, revendo modos de compreender o outro, a realidade de vida e a nós mesmos.

A escolha feita se justificou por ser esta uma oportunidade de oferecer, aos professores colaboradores, um momento para a reflexão sobre sua prática e expressá-la por meio da narrativa. Foi por meio da pesquisa narrativa que os participantes tiveram a possibilidade de reviver os processos formativos vivenciados, ao longo de suas trajetórias, mobilizando-os a entender como os saberes emergem das acontecimentos do ensino, ressignificadas por experiências que, de certa forma, determinam a maneira de pensar e de se comportar de cada um dos colaboradores.

É nessa aventura, metaforizando nossa pesquisa narrativa pelas tessituras do carnaval, que construímos esta pesquisa, com o objetivo de compreender como nós, professores do IF Sertão PE, produzimos vivências e experiências no ensino matemática.

O artigo está dividido em outras três seções, além desta introdução. Na seção seguinte, apresentamos alguns detalhes do percurso metodológico, explicitando o modo como a coleta de informações foi produzida. Na seção dedicada à análise, são apresentadas algumas narrativas dos professores colaboradores, a respeito das vivências e experiências com o ensino de matemática. Ancorados numa dimensão de narratividade que proporcionou escrever a partir de nossas próprias experiências, fomos trilhando a relação dialógica com os colaboradores e promovendo reflexões sobre nosso feito no ensino de matemática, bem como sobre os feitos dos colaboradores. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais, sistematizando os principais achados do estudo.

## 2 Percorso metodológico

O movimento de narrar nos possibilitou tomar consciência de nossa experiência. Ao entender isso, passamos a tomar a narrativa não como uma narrativa de representação de nós mesmos, mas a narrativa como elemento de constituição dos saberes e das práticas que são produzidas por nós. É nessa perspectiva que compreendemos a narrativa como um movimento potente de reflexividade formativa que nos possibilitou enredar a nossa própria vida enquanto pesquisadores com os colaboradores-narradores, num processo que se constituiu em abertura e condicionalidade para a ressignificação da vida e da docência.

É por isso que, do ponto de vista teórico metodológico, o estudo ancorou-se na pesquisa qualitativa e na abordagem da pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015). A primeira nos ajudou na busca disciplinada de saberes ou compreensões acerca do objeto de estudo desta pesquisa. Já a pesquisa narrativa é caracterizada por se tratar de um processo compreensivo/interpretativo das narrativas/experiências dos colaboradores desta pesquisa e os sentidos construídos por cada um deles, considerando a interação entre o pessoal e o social, a partir da continuidade entre o passado, presente e futuro, combinados com uma determinada situação. É um estudo da experiência de formação e atuação profissional, a partir do que nos tocou e moveu, tornando-se uma maneira de pensar essa experiência.

Como guerreiros, brasileiros e que fazem, cada um da sua maneira, o seu ziriguidum, os colaboradores desta pesquisa foram seis professores de matemática. Seus 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. Ressaltamos, ainda, que consideramos importante apresentar algumas características próprias dos nossos colaboradores como síntese do seu perfil biográfico, por considerar que esses elementos nos ajudam a conhecer as histórias de vida e formação dos colaboradores, desvelando informações outras que, de alguma maneira, atravessam as compreensões que eles desenvolvem sobre si mesmos e a sua formação.

*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)*

A Professora Imperatriz tem 29 anos. É licenciada em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). cursou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e, desde o dia 20 de agosto de 2021, atua como docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professora efetiva.

*Quando mais novo sofri um bocado, na faixa dos meus 12 até 23 anos trabalhando na roça. Então o único jeito para pobre era estudar. Eu comecei a trabalhar desde cedo aos 12 anos de idade, comecei a trabalhar na agricultura e estudando ao mesmo tempo, conclui o Ensino Médio com 17 anos. (Professor Beija-Flor, ateliê reflexivo, 2021)*

O Professor Beija-Flor tem 37 anos de idade. Licenciou-se em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). cursou o mestrado em Modelagem Matemática e Computacional pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e, desde o dia 07 de fevereiro de 2014, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

*Entrei no mestrado em Matemática na Universidade Federal de Alagoas, mas permaneci apenas por 6 meses. Não gostei! Muitos cálculos sem aplicação. Apesar das reclamações dos professores e do programa, acabei saindo. Logo depois tentei encontrar algum mestrado em Matemática Aplicada aqui no Nordeste. Tinha que ser no Nordeste pois não tinha dinheiro para sair para muito longe. Mas não encontrei e acho que até hoje não tem. (Professor Mangueira, ateliê reflexivo, 2021)*

Com 33 anos de idade, o Professor Mangueira é Licenciado e Bacharel em Matemática

pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). cursou o mestrado em Metrologia na própria Universidade Federal de Alagoas e, desde o dia 20 de agosto de 2021, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

*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, que tem 34 anos de idade, se define. É Licenciado em Matemática por uma instituição municipal de Serra Talhada/PE. cursou o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional — PROFMAT pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e, desde o dia 23 de agosto de 2010, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

*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 tem 38 anos de idade. cursou a graduação em uma Faculdade de Formação de Professores do município entre os anos de 2002 e 2005. Em 2020, concluiu o Mestrado Profissional em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e, desde o dia 05 de novembro de 2019, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo: “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).

Já o Professor Tijuca tem 40 anos de idade. É licenciado em Matemática pela Universidade de Pernambuco (UPE). Em 2015, concluiu o mestrado em Ensino de Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Desde o dia 05 de novembro de 2019, é docente do Instituto Federal do Sertão Pernambucano, na condição de professor efetivo.

No que tange ao processo de seleção dos colaboradores, utilizamos como critérios: a) ser professor efetivo do quadro de docentes do IFSertãoPE; b) ser licenciado em matemática e estar ministrando aulas desse componente no EMI; c) aceitar e ter disponibilidade para participar da pesquisa; d) responder à carta convite; e) responder o questionário sociodemográfico disponibilizado via *link* de formulário *Google*.

Como dispositivo de recolha e informações, inspirados em Silva (2017), realizamos o ateliê reflexivo. Trata-se de um dispositivo que congregou, sincronicamente, todos os colaboradores, de modo a criar uma roda de discussão, a partir de eixos que problematizavam o ensino de matemática e suas acontecências na escola. Por isso, durante o desenvolvimento dos ateliês, os colaboradores foram provocados por nós, por meio de questionamentos e ponderações, a produzirem reflexões sobre a sua prática e como ela marca a sua trajetória de formação e atuação profissional.

Ao considerar o ateliê reflexivo um importante dispositivo para esta pesquisa, não podemos deixar de valorizar o ato de narrar, pois é por intermédio da narrativa que temos possibilidades de entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narramos, somos provocados a refletir criticamente sobre os fatos que experienciamos e, por isso mesmo,

estes se tornam acontecimentos porque estão impregnados de significações.

Os ateliês foram desenvolvidos em seis encontros, com um intervalo de duas semanas entre um encontro e outro, durante o segundo semestre de 2021. 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 SertãoPE, 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 fez do ateliê biográfico proposto por Delory-Momberger (2008), que assesta 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”.

Justificamos 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 nossa 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. Acreditamos 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 seu integrante e a agremiação que o representa.

Buscamos, 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).

É relevante destacar que, com o desenvolvimento deste estudo e a realização dos ateliês reflexivos, percebemos que o movimento proposto pela pesquisa narrativa foi provocativo e se efetivou conforme a participação dos pesquisadores e dos professores colaboradores, quando mobilizaram outros sentidos ao narrarem, possibilitando ressignificarem seus processos de formação e profissão.

Inspirados por Mota (2022), nos sentimos à vontade para dizer que é com esse fazer pesquisa e tornar-se pesquisadores narrativos, considerando a narrativa como espaço de compreensão do narrado e do experienciado, que nós nos percebemos entre dilemas e situações delicadas de uma fragilidade como pesquisadores, pois, durante muito tempo, acreditamos que

fazer pesquisa e produzir ciência seria uma condição que separava o pessoal do profissional. Hoje, essas concepções foram modificadas. Enquanto pesquisadores narrativos, validamos nossos modos de ser e fazer pesquisa, apresentando nossos contextos de vida e justificando nossas implicações a partir do nosso lugar de fala. Nós nos reconhecemos como sujeitos em (trans)formação sob influências dos fenômenos estudados. Isso representa, neste contexto, um aprender narrativamente com e sobre as nossas vivências e as experiências que logramos com as narrativas dos colaboradores.

### 3 Uma delirante confusão: o tempo de aprender e o tempo de produzir experiências

*Senhor da razão, a luz que me guia  
Nos trilhos da vida escolhi amar  
Estrela maior, paixão que inebria  
Eu conto o tempo pra te ver passar*

*Olha lá, menino tempo  
Tenho tanto pra contar  
Era eu guri pequeno  
Pés descalços, meu lugar  
Quando um toco de verso, ôôô  
Semeou a poesia, é láia  
Eu colhi a flor da idade  
Vi na minha Mocidade  
O raiar de um novo dia*

*Baila no vento, deixa o tempo marcar  
Nas viradas dessa vida vou seguir meu caminhar  
Ah, quem me dera o ponteiro voltar  
E reencontrar o mestre na Avenida<sup>3</sup>  
(Nicolau, et al., 2019)*

Para a Mocidade, que será sempre jovem, o tempo foi fonte de inspiração no carnaval de 2019. Nós somos o tempo, você leitor é o tempo. Construimos nossos momentos e embalamos as nossas histórias nos braços de algo intocável, incontrolável e, por vezes, imensurável. Passa rápido, devagar, não volta, não perdoa e quero sempre mais. Tempo é vida; a vida é o tempo. Deixe a sua mente bailar, no ar, em novos tempos. É tempo de Mocidade!

As batidas do nosso coração marcam o compasso no tambor do samba, quando ecoa o apito da partida do trem da vida, nos trilhos do tempo, caminho infinito, riscado no espaço pela cauda de luz da estrela-guia, que cria um vácuo de sonho que a ciência desafia.

Tempo, tempo, tempo... Tempo da escola<sup>4</sup> que sempre foi, para nós, um espaço de organização de sua temporalidade ditada por um ritmo, por uma lógica cronológica capaz de nos fazer desenvolver ações marcadas pelo tempo medido pelo relógio que determina o tempo cronológico da hora aula, da semana pedagógica, do ponto eletrônico e do ano letivo. A escola assumiu uma característica de desenvolvimento do tempo cronológico, valorizando a duração de suas atividades. Quando pensamos no tempo da escola, é difícil não o associar com a divisão e duração dos horários que demarcam os períodos letivos, as disciplinas etc.

Segundo Silva (2017, p. 101):

Isso advém da necessidade que a escola teve para se organizar socialmente, dando conta de cumprir os conteúdos, desenvolver seu planejamento, enfim cumprir seu papel social, que se centra muito mais na ótica do tempo da escola, enquanto

<sup>3</sup> Fragmento do samba enredo intitulado “Eu sou o Tempo. Tempo é Vida” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Mocidade Independente de Padre Miguel para o desfile do ano de 2019.

<sup>4</sup> A referência que fazemos a escola considera os níveis de atuação que se estendem desde a Pré-Escola até o Ensino Superior.

instituição social que se organiza cronologicamente, do que no tempo dos sujeitos que, diferentemente, desenvolvem processos de aprendizagem em diferentes ritmos e tempos.

É fato que a escola hoje é um *lócus* disciplinado, organizado, planejado e intelectualizado e nesse sentido, facilmente é percebido que o eficiente para a escola é o que atinge a excelência em um curto espaço de tempo, o que conduz a uma tendência de não se valorizar a dimensão temporal da subjetividade.

São procedimentos, cronogramas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano num tempo estritamente determinado, em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito que possui um tempo individual que, notoriamente, é diferente do tempo do outro, mesmo que estes dois sujeitos ocupem o mesmo espaço em um mesmo tempo cronológico (Silva, 2017, p. 101).

Ao pensar nas palavras de Silva (2017) e tomando como referencial a nossa própria formação e atuação profissional, percebemos o quanto a temporalidade se constitui como um elemento complexo nesse contexto. O tempo, o ritmo, a infinitude e as experiências estão no reconhecimento da subjetividade do sujeito. Está nele e no contexto em que se insere a ideia de valoração e distinção temporal relacionada às experiências, que, do mesmo modo, são distintas para cada sujeito. Destarte, o tempo subjetivo é analisado por nós como um tempo formativo que, de certa forma, acompanhou os ritmos de nossa aprendizagem ao longo desse tempo, o que justifica a concepção de sermos diferentes e de estarmos relacionados ao processo de constituição de experiência, que se entrecruza com as dimensões da temporalidade vivenciada por nós. Neste contexto, as experiências são acontecimentos da nossa formação e atuação profissional que nos possibilitaram produzir aprendizagens sobre o ser docente.

Segundo a tradição grega, são os ritmos temporais que atribuem ao tempo diferentes definições que nos possibilitam a sua compreensão a partir da relação que estabelecemos com o tempo de aprendizagem escolar, denominada de *cronos* e a outra de *kairós*. Para se compreender o tempo *cronos*, trouxemos para a composição deste texto o desfile de nossa amada escola, Mocidade Independente de Padre Miguel, quando, por meio de seu carnavalesco Alexandre Louzada, explica a composição de seu carro abre alas que se referia a esse tempo, como um tempo que gira perverso: eis que é tempo de inventar o tempo e de se aprisionar dentro dele. Engrenagens em movimento, tic-tac, relógios, máquinas do tempo “pra lá e pra cá” em um pêndulo. Som das horas a despertar, o galo que já cantou. Tempo que urge, a pressa, é cedo, é tarde, é hora de trabalhar, tempo que corre, dispara, tempo que é dinheiro, aposta, notícia, tempo de vida, o tempo que de fato não para. Tempo que impera na escola, em suas práticas, a fim de garantir que a ordem e os ritmos se estabeleçam de forma lógica.

O toque da inspiração vem num estalo de tempo: a arte se faz imortal e se eterniza na memória, de geração a geração, de voltas e reviravoltas, na tela do carnaval ou em uma explosão de cor na passarela do samba. Assim como a nossa escola, que atravessou o tempo *cronos* do desfile, aquele que é medido, marcado e cronometrado e apresentou, nos trilhos do tempo, a imortalidade do último setor de seu desfile: o tempo *kairós*. Tempo, indomável tempo, o fragmento, único como o sopro divino, tempo que não é medido, tempo para ser vivido, sem pressa, sem medo, vida que segue, tempo indesvendável, tempo não linear, tempo que é segredo e que valoriza a ocasião.

O tempo *kairós* é o tempo da oportunidade de aprendizagem, da presentificação que se processa para nós em um tempo que é regulado pela oportunidade do aprender, “o tempo, para

captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (Certeau, 2009, p. 95).

É importante esclarecer a você, leitor, que o termo captar utilizado por Certeau (2009), nesta escrita, significa o tempo de aprender e de produzir experiências que nos são ofertadas a partir do momento em que nos permitimos viver uma experiência e, a partir dela, desenvolver uma aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem que não está associada a uma linearidade temporal cronológica, mas é ligada à dimensão da subjetividade, aqui compreendida como o tempo da vivência, da experiência, ou seja, o tempo de aproveitar os momentos de aprender.

A marca da nossa subjetividade está neste tempo que, até então, tem a possibilidade de eternizar o momento em virtude da ocorrência da experiência em um ritmo diferente. Não podemos negar que esse é o tempo em que a nossa docência vai se constituindo de sentidos vários, que não são percebidos por nós em um tempo pré-definido, mas que são marcados pelo tempo das nossas subjetividades.

Ao considerar esse contexto, percebemos o quão importante foi contrastar o tempo *kairós* com a docência, pois, a todo o tempo, nós, enquanto professores, precisamos nos apegar às oportunidades a fim de dar sentido àquilo que fazemos quando refletimos sobre nossas práticas, sobretudo quando as tornamos singulares na perspectiva de mobilizá-las a partir das reais condições dos estudantes. E, por isso, entendemos, também, que o tempo *kairós* está associado ao momento oportuno, a oportunidade agarrada (Silva, 2017).

Diante de todo esse contexto, podemos afirmar que a escola tem sido entendida como um espaço organizado e sustentado pelo tempo cronológico que, de certa forma, valoriza o tempo e os ritmos marcados do aprender. Todavia, o tempo das oportunidades está vivo nas palavras da Professora Imperatriz quando narra que:

*Então assim, começou a ser frustrante porque eu não conseguia atingir meus alunos. Meus alunos não conseguiam aprender. E aí só a experiência mesmo, assim ouvir os alunos e conhecê-los (lágrimas/choro). Eu trabalhei numa escola em que os meus alunos iam descalços e com fome (lágrimas escorrendo). E como é que você vai falar de fração para um aluno que está com fome? (Choro intenso, não conseguiu dar sequência) (Professora Imperatriz, ateliê reflexivo, 2021).*

A Professora Imperatriz constrói um sentido de experiência bem interessante. A partir do tempo *kairós*, aqui relacionado como o tempo do sujeito e de sua subjetividade, a professora é levada a vivenciar a experiência da sensibilidade e a experiência do tempo de aprender com a condição do outro. Eu só consigo fazer meu aluno aprender quando o escuto, quando me aproximo dele e conheço a sua realidade, diz a Professora Imperatriz. Essa noção de experiência não está associada a um saber acumulado, mas a uma experiência de abertura ao outro.

Nessa lógica, a concepção de experiência se aproxima da ideia de um acontecimento, de algo que ocorre com um sujeito em particular, assim como defende Larrosa (2002). A experiência, portanto, é um movimento que revela a sensibilidade do humano, evidenciando as condições de aprender com o outro e na relação com ele. Tal fato nos reporta ao movimento de barracão das escolas de samba em que o processo de ensino e aprendizagem acontece nessa simbiose que é dada com a elaboração do cronograma voltado para o desfile, com a vivência da hierarquia interna da escola, com a cooperação entre os que ensinam e os que aprendem, entre os que planejam e os que realizam o carnaval, com a criação e seleção do enredo e do projeto de trabalho das equipes de ferreiros, marceneiros, escultores, pintores e decoradores. Isso implica reconhecer que há uma aprendizagem caracterizada pela dimensão do experiencial, do que ocorre nas tessituras da singularidade da experiência.

Segundo Silva e Rios (2018), a aprendizagem experiencial da docência é construída nas

perspectivas da ação relacional, envolvendo dimensões das temporalidades, da cotidianidade e da relação com os sujeitos. São as aprendizagens que ocorrem, como asseveram os referidos autores, nas acontecimentos da escola, da docência, da profissão docente, construídas temporalmente nas bases da microrrelação entre professores e estudantes. Nessa direção analítica, vimos que as aprendizagens experienciais são fundamentalmente construídas nas tessituras de aspectos humanos, em que o acolhimento, a amorosidade e a sensibilidade se fazem presentes. Tal evidência emerge na narrativa da Professora Imperatriz, que transborda sentimento de afetividade na relação com os estudantes.

De certo modo, ao nos deparar com tal perspectiva, consideramos relevante, nessa discussão, articular os conceitos-chaves sobre os quais a narrativa vai enredando. Assim sendo, a experiência enquanto acontecimento está sempre na base de uma produção de aprendizagem experiencial, tecida no vivido, no contexto relacional com o outro, em que a temporalidade é revelada nas veias da subjetividade humana, de um tempo *kairós*, logo de um tempo do aprender.

Sentimos que esse contexto está intimamente ligado aos desfiles das escolas de samba que se constituem em um verdadeiro acontecimento causado pelo tempo, pela liberdade e o entusiasmo. E esse tempo ao qual nos referimos não se trata apenas de um tempo cronológico, mas um tempo da atividade que envolve conjuntamente passado, presente e futuro. Dessa forma, o acontecimento é o carnavalizar. É algo que nos acontece e que nos leva a mergulhar no silêncio que, na sua passividade e padecimento, nos abre como uma pura escuta, preparando-nos para sermos tocados pelo acontecimento. Isso é o que faz a escola de samba: carnavaliza a realidade e a história e nos joga no jorro do tempo. Um tempo carnavalizado, livre para poder acolher a experiência. Desviado da linha, mergulhado no mistério do tempo que a escola mostrou e afetou, com arte, ciência e corpo. Tudo ao mesmo tempo.

O Professor Portela, evidenciando que ele próprio tem desconstruído em si uma ideia de que o ensino não pode se arquetetar distante da realidade do aluno, explicita que ele tem perdido a preocupação de ser um professor conteudista, de ser um professor em que a preocupação de primeira ordem seja preparar, capacitar o aluno para uma prova de vestibular ou de qualquer outro momento seletivo. Em diálogo com o que narrou a Professora Imperatriz, o Professor Portela considera que:

*Hoje dado 10 anos já no Instituto Federal digamos que eu perdi essa capacidade de ser um docente na área de matemática que consiga preparar o aluno para um vestibular pesado digamos assim. Nesse sentido eu perdi essa capacidade porque minhas preocupações foram outras, uma formação mais sensível, mais geral (Professor Portela, ateliê reflexivo, 2021).*

Ao assumir que a sua preocupação tem se constituído em uma base mais sensível, mais próxima das preocupações com as necessidades dos estudantes, o Professor Portela revela que a experiência é construída na/pela relação com os estudantes, convergindo para uma concepção, que como a da Professora Imperatriz, se caracteriza pelos fenômenos da singularidade e acontecimentos. É dessa condição que, na ideia de viver um tempo cronológico de dez anos, há uma evidente descaracterização de que o tempo cronológico produz experiência relacionada ao acúmulo de saber produzido pela elasticidade temporal. Pelo contrário, a existência de um tempo cronológico fez emergir uma compreensão de experiência que é mais sensitiva, mais relacional, construída nas subjetividades e singularidades do ser, próximas, mesmo, de um tempo *kairós*, ou seja, de um tempo de aprender com o outro.

Tal perspectiva assenta-se em princípios de uma construção de relação pedagógica,

conforme defende Freire (2019), ao considerar que a docência emana de uma estética peculiar em que a relação professor e estudante é fundamental para o desenvolvimento do saber pedagógico construído em princípios do afeto, do acolhimento, da alteridade e da autonomia reflexiva do aprendiz. A experiência do ensino de matemática vai, também, se desconstruindo de uma ideia de que ensinar bem é ensinar a mesma coisa por muitos anos seguidos, realizando exercícios repetitivos como forma de produzir o saber experiencial do professor de matemática.

Particularmente, nos vemos na narrativa do Professor Portela ao percebermos como nós mesmos fomos nos desconstruindo de uma pedagogia tradicional, repetitiva em que passar longos exercícios e fazê-los e refazê-los implicava na construção de nossa experiência enquanto professores de matemática. Também fomos sentindo, ao longo do tempo, a desconstrução desse paradigma positivista de pensar a matemática e o seu ensino. E foi imersos em longos anos de ensino, numa construção valorativa do tempo cronológico, que nós vamos nos percebendo na costura e construção de um outro tempo, o tempo de aprender com a nossa própria experiência de ter acreditado que, para ser bons professores, tínhamos que saber muita matemática e fazer/resolver muitos exercícios.

#### 4 Você semba lá... que eu sambo cá nas aprendizagens experienciais em matemática<sup>5</sup>

*Vou começar a aula  
Perante a comissão  
Muita atenção! Eu quero ver  
Se diplomá-los posso  
Salve o fessor  
Dá nota a ele senhor  
Quatorze com dois, doze  
Noves fora tudo é nosso*

*Cem divididos por mil  
Cada um com quanto fica?  
Não pergunte à caixa surda  
Não peça cola à cuíca*

*Lá no morro  
Vamos vivendo de amor  
Estudando com carinho  
O que nos passa o professor<sup>6</sup>  
(Oliveira, 1939)*

No *Semba de lá*, Paulo da Portela<sup>7</sup>, no papel do professor, incendiou a passarela no Carnaval de 1939, com a sua escola Portela tendo os foliões todos fantasiados/uniformizados de estudantes. Trazia na alegoria principal um imenso quadro-negro com a seguinte frase: “Prestigiar o samba, música típica e original do Brasil, é incentivar o povo brasileiro”, frase que, apesar do tempo, se mantém atual até os nossos dias. Nesse ano, os foliões da Portela contagiaram toda a Praça Onze no Rio de Janeiro, transformando-a em uma imensa sala de aula. Paulo, em mais uma sacada genial, finalizou o desfile entregando diplomas a cada um dos componentes da escola (Cabral, 1996).

Talvez você esteja se perguntando, mas o que isso tem a ver com o contexto deste artigo? Vamos dizer a você, querido leitor, que, diretamente, nada tem a ver. Mas acreditamos que seja importante perceber que não só o fazer escolar, mas também seu vocabulário, sua estrutura e,

<sup>5</sup> O título dessa ala faz alusão ao enredo “Você semba lá... Que eu sambo cá! O canto livre de Angola” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Unidos de Vila Isabel, desenvolvido pela carnavalesca Rosa Magalhães, em 2012.

<sup>6</sup> Samba enredo intitulado “Teste ao Samba” do Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela para o desfile do ano de 1939. Considerado por muitos o primeiro samba enredo da história.

<sup>7</sup> Foi o primeiro presidente Grêmio Recreativo Escola de Samba Portela e autor do samba enredo de 1939.

principalmente, seu respeito e prestígio social são historicamente alvos do interesse e cobiça dos sambistas, fazendo-se presentes em várias das dimensões ocupadas/produzidas pelas escolas de samba, na forma como até hoje se apresentam.

O sambar de cá foi mesmo no chão da escola, nas travessias formativas do cotidiano escolar, na relação com os diversos e diferentes estudantes com quem fomos convivendo ao longo desses anos, que passamos a construir experiências do acontecimento, da relação com o outro. Foi o tempo, também, de nos encontrar, inclusive pelas trilhas da feitura deste artigo, com autores com quem pudemos aprender e apreender outras concepções do ser professor e de construir sabores e saberes da docência no ensino de matemática. Esses encontros nos fizeram, inclusive, desejar trilhar pelos caminhos de uma educação matemática mobilizada pelo sensitivo, pelo humano, sem perder a rigorosidade e o compromisso com o saber matemático, mas um saber muito mais escolar do que o acadêmico, que passa ao largo das histórias de vida dos estudantes.

A docência é caracterizada e atravessada por diversas situações que impactam diretamente no modo do professor pensar, fazer e agir no ensino. São situações de um cotidiano, de um tempo cronológico do estudante que é consumido pelo trabalho, levando o estudante e o professor a problematizarem na escola suas condições e contextos de vida. E o que fazer diante de situações experienciais como essa? Como produzir um ensino que acolha o estudante em suas necessidades formativas? Tais preocupações estão na base da reflexividade do Professor Beija-flor que, evocando a ideia de uma pedagogia da paciência e da dialogicidade, assim reflete:

*É necessário ter paciência com o pessoal. Sempre gosto de me colocar no lugar deles. Eu sempre gosto de ver o lado deles. A situação que eles passam. Por exemplo: outro dia eu estava dando aula na turma e a menina disse: professor, eu tinha passado atividade e ela não fez, eu passo o dia todinho trabalhando no restaurante. Eu não tenho tempo de me dedicar como eu queria. E nesse sentido eu pergunto: O que, como professores, podemos fazer? Eu gosto sempre de pensar nisso. Uma outra situação: Um aluno que é pedreiro disse: passo o dia todo trabalhando nesse sol de Deus e quando chega a noite fica difícil de acompanhar. E novamente fica a pergunta: E o professor vai fazer o que nessa hora? (Professor Beija-Flor, ateliê reflexivo, 2021).*

A concepção de experiência que se presentifica na narrativa do Professor Beija-Flor reforça a ideia da sensibilidade e da preocupação com o outro, ao tempo em que revela o desafio constante de lidar com situações que estão numa dimensão exofórica do trabalho pedagógico. Mas que, ao mesmo tempo, transversaliza tal trabalho na medida em que não se pode deixar a vida fora da escola. A escola não prepara ninguém para a vida, a escola é a vida também. Ao afirmar que gosta de pensar nessas situações, o Professor Beija-Flor abre-se para conceber uma experiência do acontecimento, das singularidades e de situações que o tocam, que o transformam. Tal perspectiva, de certo modo, tem se presentificado nas narrativas dos professores no ateliê, de modo a perceber que há uma ratificação de experiência como acontecimento singular, mas que também revelam uma ideia de experiência como saber acumulado temporalmente e pelo feito repetitivo.

Com a ideia de experiência como saber acumulado temporalmente, o Professor Mocidade advoga que o saber da matemática constitui o maior bem para o desenvolvimento de docência (Pereira, Santos & Pinheiro, 2022). Em sua narrativa, refutando em parcialidade a concepção amplamente defendida pelos colegas durante o ateliê, ele nos diz que:

*Eu ainda continuo firme e forte ali porque realmente minha maior ferramenta de fato para ser professor foi adquirida ao longo do tempo com a experiência e a gente vê uma certa carência de materiais que*

*possam ser utilizados na nossa formação visando a nossa atividade prática.* (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).

A ideia de continuar firme e forte na posição de ser professor de matemática que constrói seu saber pedagógico ancorado na experiência temporal cronológica, abriu espaço para uma discussão que caminhou na contramão do que o Professor Mocidade defendeu. Em direção um pouco distinta, a Professora Imperatriz retoma a palavra e ratifica a ideia de que não é necessariamente por meio do tempo cronológico que o docente produz experiência de ensino. É preciso, segundo a Professora Imperatriz, uma disponibilidade de abertura para não ficar numa direção excêntrica de ensino, acreditando que o conteúdo e que o domínio do saber matemático são plenamente suficientes para habitar à docência. Segundo a referida professora:

*Se você é uma pessoa cabeça dura você pode estar 30 anos na sala de aula você não vai conseguir sair de dentro da caixinha você não vai mudar sua forma de ensino. Eu acho que não tem a ver com a experiência, mas assim com a questão do ser professor mesmo independente do tempo. Para uma pessoa que realmente tá correndo atrás de novas formas de ensino às vezes com 3 anos em sala de aula ela já experimentou muito mais do que um professor que tá com 30 anos.* (Professora Imperatriz, ateliê reflexivo, 2021).

O ateliê foi um espaço significativo para que os professores pudessem externar, num diálogo amplo e reflexivo, suas concepções sobre a experiência e como ela dialoga com o ensino que desenvolvem. Esse espaço significativo, ao qual nos referimos para a realização da pesquisa, assemelha-se aos espaços de criação que uma escola de samba se vale quando da montagem do seu desfile. Aliás, diga-se de passagem, a montagem de um desfile passa por todo um processo de pesquisa, diálogo amplo e profundo sobre a temática que será desenvolvida na avenida. Esse processo precisa ser esgotado no sentido de que todas as concepções e articulações necessárias estejam garantidas/amarradas antes, durante e depois do espetáculo. Afinal, a combinação perfeita entre o ritmo, ditado pela bateria, a dança com espontaneidade, com criatividade, empolgação, vibração, leveza, agilidade e com muito vigor representada pela evolução dos foliões, o esplendor das fantasias, assim como dos carros alegóricos, entre outros elementos, não surgem na avenida no momento do *show*, mas do vivenciar e experienciar esse acontecimento ao longo da elaboração do desfile.

Voltando à narrativa da Professora Imperatriz, é importante destacar que a ideia de experimentar, presente em sua narrativa, relaciona-se a uma ideia de conceber que a experiência é construída na permissividade da própria experiência. Em outras palavras, a experiência, enquanto um acontecimento singular, só acontece para quem se permite experienciar, vivenciar esse acontecimento. É mesmo um movimento de abertura e de entrega que o professor precisa construir.

Em direção de concordância com as posições da Professora Imperatriz, o Professor Tijuca traz para a cena reflexiva do ateliê as acontecências (Silva & Rios, 2018) da sala de aula como elementos centrais para entender que a experiência se constrói nas teias da singularidade e num tempo *kairós*, negando que o tempo cronológico é o que impera na produção de experiências. Em sua reflexão, o Professor Tijuca abre sua posição, concebendo o valor de expressões-chaves, como vivência, sala de aula e professor. Em sua narrativa, assim ele se posiciona:

*A vivência da sala de aula modifica o professor. É preciso que ao longo do tempo o professor se abra para perceber a vivência. Ele pode passar 10 anos como professor, se ele não tem uma abertura inicial para viver, um olhar para o que ele está vivendo, ele não vive a experiência* (Professor Tijuca, ateliê reflexivo,

2021).

Nessa lógica, a experiência é fundamentalmente construída pelo viés da abertura, da condição de viver situações singulares, por meio das quais as aprendizagens experienciais possam ir acontecendo, de modo a revelar o movimento intrarreflexivo que o professor produz, criando para si e para o modo como constrói a docência uma ideia de experiência como acontecimento.

Em outro trecho de sua narrativa no ateliê, o Professor Tijuca advoga também para uma compreensão de experiência como acontecimento. Corroborando as posições da Professora Imperatriz sobre vivência, ele caracteriza sua compreensão sobre experiência assim:

*Eu vejo a experiência no contexto da docência como a vivência de situações, de momentos, e essa vivência que a gente chama de experiência, experiência profissional faz parte do contexto formativo do professor da formação. Esse é o que a gente chama de certa forma de continuação da formação que é a vivência do professor em sala de aula, experiência que ele vai adquirindo conforme o desenvolvimento do trabalho (Professor Tijuca, ateliê reflexivo, 2021).*

Em posição mesclada à ideia de experiência como saber acumulado, mas ao mesmo tempo como experiência construída por situações peculiares, a partir das quais se produz um conhecimento válido para a produção de saberes, o Professor Mocidade relaciona experiência a um aprendizado, ratificando a condição de saber agir em determinadas situações. Em sua narrativa, ele reflete que:

*Experiência é um aprendizado de saber agir com situações parecidas e já vivenciadas no passado. A experiência modifica a nossa forma de agir. Digo isso principalmente na perspectiva de situações análogas. É uma experiência vivenciada no passado que vai fazer com que a gente seja afetado para uma ação no futuro que pode mudar o agir desse professor para frente quando ele for colocar uma nova situação uma nova realidade. A experiência na verdade é um aprendizado prático (Professor Mocidade, ateliê reflexivo, 2021).*

Em direção similar, na construção de uma concepção de experiência, o Professor Mangueira narra:

*Experiência para mim na sala de aula é você ter jogo de cintura. É você saber agir em diversas situações. Eu já passei por experiência de ter briga na sala de aula com um aluno quase matando o outro. E eu acho quando o professor tem uma certa experiência ele não vai entrar em pânico nessa situação e vai tentar de alguma forma não tentar piorar a situação (Professor Mangueira, ateliê reflexivo, 2021).*

As aprendizagens experienciais do ser professor de matemática consolidam-se em variadas concepções de experiências, mas que apontam para uma compreensão comum de que a experiência está sempre relacionada a um saber, um saber agir pedagogicamente, a partir dos acontecimentos do cotidiano escolar, em que a figura do professor passa a ser central. Nessa dimensão, vimos que as temporalidades, as aprendizagens experienciais são centrais na construção de políticas de conhecimento de se pensar a docência arquitetada a dimensões cotidianas do trabalho do professor, em que ganha peso tanto o saber específico do conhecimento matemático, quanto o saber didático pedagógico para enfrentar situações inerentes ao ensino. É mesmo uma construção relativa ao que se pensa sobre o poder do saber e o saber do poder ensinar matemática.

## 5 Considerações finais

Desenvolver uma pesquisa narrativa, com foco no eu narrador, teve um sabor diferente, desafiador e excitante na construção deste artigo. Dito isso, queremos, 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 aprendemos 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 nos encontrar com a metodologia da pesquisa narrativa, entendemos, de imediato, que o foco de todo o trabalho não poderia passar ao largo da narratividade do nosso próprio eu, do modo como construímos as nossas experiências de formação e de atuação profissional a partir da nossa história de vida. Tal aspecto conferiu a este artigo uma dinâmica de vivacidade, gerada na disposição que nós mesmos fomos construindo para, narrativamente, seguir nos despindo, 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.

Assim sendo, adotar a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa consolidou-se num movimento experiencial do ser que se esgarçou para compreender a si mesmo e as suas próprias experiências com o ensino de matemática. Nesse momento, falamos de nós e falamos, também, dos colaboradores do estudo, que seguiram os princípios epistêmico-políticos da pesquisa narrativa para esgarçarem-se em suas próprias compreensões sobre o ser e viver a docência em matemática.

Por meio do ateliê reflexivo, foi possível fazer um movimento de reflexão sobre a docência, como forma de se assumir a ideia de que as experiências precisam ser narradas e entendidas, a partir das ações que cada sujeito realiza ao falar de si e de como pensa e age no ensino de matemática. Essa possibilidade se evidenciou, dentre outras razões, porque as narrativas socializam experiências, revelando as influências que são frutos das relações estabelecidas no âmbito da prática escolar. Foi a partir da socialização, no instituto e em seu cotidiano, que os professores foram construindo e percebendo como as experiências do ser professor emergiram como possibilidade de reflexão e constituição dos processos de produção de experiências e saberes do ensino de matemática.

A pesquisa evidenciou que há uma clara preocupação dos professores com as condições de aprender dos estudantes, figurando, nessa condição, a relação professor e estudante e um ensino que esteja articulado ao cotidiano e às necessidades formativas dos alunos. O contexto deste estudo nos proporcionou a ampliação dos conceitos de habitar a profissão docente, percebendo que nesse habitar está a existência de um ente e de um ser em constante movimento de ebulição, de transformação gerada por uma metamorfose reflexiva que nos impulsionou, o tempo inteiro, a pensar sobre as aprendizagens experienciais do professor de matemática e em como intuitiva e operativamente elas acontecem.

Destarte, esclarecemos que este artigo aponta para o fato de que as aprendizagens experienciais da docência em matemática tecem-se nas microrrelações 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 desconsiderar as histórias de vida dos estudantes.

Por fim, o trabalho mostrou, ainda, que o conceito de experiência vai transitando de concepções que a filiam à ideia de experimento, a conceitos que mostram a experiência como um acontecimento narrado a partir das bases de ações que os professores desenvolvem para gerar a aprendizagem. A preocupação com o saber matemático dá espaço a uma ideia de matemática escolar, tecida na estruturação da formação geral e específica para estudantes do instituto.

## Referências

- Cabral, S. (1996). *As escolas de samba do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Lumiar Editora.
- Certeau, M. de. (2009). *A invenção do cotidiano: as artes de fazer*. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia, MG: EDUFU.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da Autonomia*. 62. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra.
- Gomes, E. G. S.; André, R. C. M. & Morais, M. D. (2023). 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*, 13(1), 1-20.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2018). *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte. MG: Autêntica Editora.
- Leal, B. (2009). Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: M. P. Lacerda (Org.). *A escrita inscrita na formação docente* (pp. 11-16). Rio de Janeiro, RJ: Rovelte.
- Mota, C. M. A. (2022). *Ser-na-roça: ruralidade da presença e experiências do ser-docente*. 268f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA.
- Pereira, A. C. C.; Santos, J. N. & Pinheiro, A. C. M. (2022). Prática de Laboratório de Matemática: concepções de licenciandos na construção de saberes docentes. *Revista*

---

*Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 12(4), 1-17.

Pineau, G. (2004). *Temporalidades na formação*. São Paulo, SP: Triom.

Silva, A. J. N. (2014). *Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino*. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, DF.

Silva, F. O. & Rios, J. A.V. P. (2018). Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. *Práxis Educativa*, 13(1), 202-218.

Silva, F. O. (2017). *Formação docente no PIBID: Temporalidades, trajetórias e constituição identitária*. 220f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA.

Silva, F. O. (2020). Perfil Sócio-identitário e Profissional Docente no Ensino Superior: Implicações na/da Relação Professor e Estudante. *Revista Internacional Educon*, 1(1), 1-16.