

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT13.037

TESSITURAS DAS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA: NARRATIVAS DE SI ENQUANTO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), sistlin@uol.com.br.

RESUMO

O presente trabalho trata das reflexões de si que um professor de matemática tece ao enveredar pelas aprendizagens experienciais que tem construído ao habitar a profissão docente. Ancorado numa perspectiva metodológica de natureza qualitativa, o texto desenvolve-se a partir da tessitura da pesquisa narrativa, tendo como dispositivo a narrativa de si como elemento de sistematização e constituição de saberes e práticas da docência em matemática. A metodologia da pesquisa narrativa possibilitou evidenciar que a reflexividade de si engendra modos de compreensão de como a arte de ensinar matemática se aprende diuturnamente, habitando a profissão e produzindo experiências a partir das vivências formativas e profissionais do cotidiano da escola. A narratividade emergiu como elemento de produção da consciência de que a docência em matemática é tecida sob uma base formativa das vivências e trajetórias do cotidiano da profissão, em que a relação com os sujeitos, com as práticas e com a produção de saberes se interrelacionam e geram experiências do ser professor de matemática. O autor conclui explicitando que na docência se aventura experiencialmente uma atitude construtiva e colaborativa de produzir partilhas de saberes que se constroem na relação com os seus estudantes, e com aquilo que tem feito para ensinar matemática, e assim produzir saberes experienciais da profissão.

Palavras-chave: Reflexividade de si, Docência em matemática, Aprendizagem experiencial, Pesquisa narrativa.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa doutoral em Educação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED pela Universidade Federal de Sergipe. Acorado nas reflexividades narrativas de si, o texto desenvolve-se em primeira pessoa, fazendo fluir a compreensão que tenho desenvolvido ao narrar as minhas próprias experiências formativas e profissionais. Narro as experiências formativas que pude vivenciar durante a minha trajetória de formação e profissão como forma de estabelecer interligações entre os diversos acontecimentos de minha vida, com as subjetividades de minha pessoa, procurando compreender como as aprendizagens experienciais da docência em matemática emergem do cotidiano escolar. Ao fazer esse movimento, percebo que as relações que estabeleço com o mundo demarcam minha forma de pensar, agir e sentir à docência. Essas experiências formativas, expressas por meio das narrativas, seriam como alguma coisa pela qual devo associar um sentido conectado a mim mesmo.

Assim, durante a minha formação inicial, sempre se privilegiou uma concepção de que ser um bom professor significava conhecer a matemática e as formas mais notáveis de se resolver um problema, ou seja, enfatizava-se a necessidade e a importância do domínio do “saber conteudinal curricular” (ROLDÃO, 2007) como premissa única para se ensinar matemática. Essa ideologia produzia uma ótica de que quem fazia matemática precisava ser um especialista do raciocínio lógico e um conhecedor exímio da linguagem matemática. O que fazer com esse conhecimento, não interessava. Era preciso, portanto, aprender as definições e demonstrações em detrimento de se comprovar os teoremas e proposições relacionadas ao conteúdo determinado.

A partir dessa realidade, passei a compreender que o ato de ensinar se potencializava quando estava ensinando, ou seja, na prática, no dia a dia, sem buscar qualquer tipo de formação que pudesse me ajudar no desenvolvimento do componente ou que colaborasse com a relação entre o professor e o aluno. Dito isto, ratifico a razão pela qual o texto será narrado em primeira pessoa do singular, trazendo para a cena as minhas próprias experiências formativas ao longo da travessia de meu doutoramento com o objetivo de apresentar as aprendizagens experienciais do professor de matemática pelas trilhas da pesquisa narrativa.

De fato, aprendi muito na universidade, mas cheguei à escola ainda com a sensação de não saber o que fazer nela. Entendo que a minha aprendizagem

docente inicial era fortemente influenciada pelo que chamamos de educação matemática tradicional em que o professor era o detentor de todo o conhecimento. Os conteúdos eram trazidos prontos, como “verdades absolutas” e assim eu tinha a possibilidade de aprender a ser professor na prática. Lembro-me de que essa tradição didático-pedagógica estava presente nas minhas aulas através do que chamamos de paradigma do exercício (SKOVSMOSE, 2000), ou seja, uma abordagem mais voltada para a matemática pura, de repetição, em que não se leva em consideração a reflexão para a resolução dos exercícios que, geralmente são a única forma de gerar a aprendizagem.

Após alguns anos de docência e algumas formações continuadas, passei a nutrir uma preocupação em desejar entender de que forma o outro aprende e de que maneira ele pode se relacionar com os conceitos ligados à matemática. Busquei elementos para uma prática docente na qual “o que?”, “o como?” e “o por quê?”, sobre o que deveria ensinar fossem esclarecidos.

Essa reflexão se acentuou quando tive a oportunidade de fazer o mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Deparei-me com um contexto bastante distinto daquilo que eu já havia vivenciado em outros espaços, cuja especificidade evidencia-se principalmente pela heterogeneidade dos perfis desses estudantes, suas histórias de vida, idades, suas realidades, necessidades e aspirações...

A matemática apresentada para esses jovens e adultos era uma matemática dura, que não levava em consideração seus conhecimentos prévios e tão pouco estava calcada no cotidiano desses estudantes. Priorizava-se atividades pouco desafiadoras em que a memorização estava associada às estratégias para o desenvolvimento de problemas propostos, direcionado a assuntos pouco significativos para os alunos, o que não favorecia o estabelecimento de conexões entre o saber matemático e o cotidiano deles.

Apesar dessas carências, alguns desses estudantes possuíam experiências de vida que lhes permitiam lutar e conseguir, em meio às adversidades, sobreviver, ou seja, constituíam a sua própria forma de aprender, individualizada, um saber próprio a partir de suas histórias de vida. Muitos desses jovens e adultos dominavam as noções da matemática informal ao fazerem contas “de cabeça”, apresentarem noções de espaço e efetuarem cálculos de área e volume sem mesmo conhecerem fórmulas matemáticas.

Partindo dessa realidade, passei a me questionar: Por que depois de entrar em contato com a matemática formal esses estudantes alegam não saber matemática? Quais os entraves que impedem que os alunos aprendam matemática? É partir dessa realidade que compreendo que o conhecimento prévio, trazido pelo estudante precisa ser respeitado e deveria se constituir no ponto inicial do conhecimento formal matemático, oportunizando cada um deles a expor os seus conhecimentos informais que representam suas necessidades cotidianas.

Sem dúvida a experiência vivida, durante o mestrado, marcou e me tocou, no sentido de perceber que a aprendizagem gerada para mim com essa pesquisa foi extremamente significativa, pois por meio dela consegui mobilizar modos de apreender os processos de ensino e de aprendizagem de matemática relacionadas com as experiências reais no cotidiano da sala de aula. Para isso, foi preciso considerar os contextos dos estudantes da EJA, sobretudo em suas condições de aprendizagem, dado as acontecências em que esse sujeito vive na escola.

Me lembro que, por diversas vezes, no início da minha docência, e principalmente nas aulas do noturno, cansado por ter ministrado aulas o dia inteiro, não me preocupava de que forma os estudantes estavam aprendendo. O que me interessava era transmitir o conteúdo de alguma maneira, procurando manter a ordem e a disciplina em sala. A matemática era ensinada na perspectiva de transmissão, em que os conteúdos desenvolvidos ao longo das aulas eram aqueles organizados no livro didático adotado e o método de ensino se limitava a aulas expositivas sobre os conceitos e a aplicação de exercícios de fixação todos com a mesma estrutura.

Hoje reconheço que essa prática educacional tem efeito direto na relação do aluno com a aprendizagem matemática, sobre a concepção dos conhecimentos matemáticos e na sua compreensão sobre as aulas. Com isso quero dizer que ensinar, de fato, não é transferir conhecimento, porque esse conhecimento é um saber que pode não estar operacionalizado na própria relação de ensino, pois, para considerar o aluno protagonista, o professor protagonista, alteridade de um e de outro, é necessário entender que essa relação se dá em acontecências que estão no polo da subjetividade. São as minhas aprendizagens experienciais que preciso levar em consideração a partir do cotidiano escolar, das histórias de vida dos estudantes e as acontecências da escola.

Esse movimento me faz acreditar que são essas mesmas práticas e saberes desenvolvidos experientialmente em contextos de valorizar os saberes do educando, que me possibilitam enquanto professor também tornar-me protagonista

do processo, gerando uma relação dialógica, que prima pelo reconhecimento dos sujeitos.

Ao entender a escola como um espaço formativo, procuro, enquanto professor de matemática, por práticas que possibilitem a transformação do estudante na construção do conhecimento no que tange ao desenvolvimento de sua criatividade, do espírito colaborativo e finalmente da autonomia enquanto sujeito de sua própria aprendizagem. Trata-se, portanto, de compreender que uma experiência não gera um saber acumulado pelo tempo de trabalho ou, ainda, por desenvolver uma prática muitas vezes. Mas por ser tocado pelas singularidades e tessituras da prática, que deslocam o sujeito para pensar outras possibilidades do seu fazer, gerando disposição para tornar sua ação educativa uma política de conhecimento para si, bem como para outros.

Assim, do ponto de vista teórico metodológico, o estudo ancora-se na pesquisa qualitativa e nos princípios da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011) caracterizada por se tratar de um processo de investigação que considera a interação entre o pessoal e o social, a partir da continuidade entre o passado, presente e futuro combinados a uma determinada situação. É importante frisar que os estudos narrativos, segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 85) “têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares”. Dessa forma, compreendo que a ideia de educação está enredada com o viver e com a perspectiva de recontar as nossas histórias de vida, me possibilitando enquanto professor refletir sobre a minha própria vida e também sobre as vidas dos meus próprios alunos com quem interajo, me oportunizando a possibilidade de mudança e crescimento.

A CONSTITUIÇÃO DE UM PESQUISADOR NARRATIVO

A narrativa é uma forma de linguagem, cujo foco de sua epistemologia fundamenta-se na pesquisa qualitativa, pois a linguagem seja ela oral ou escrita pode reconstruir minha experiência. O desenvolvimento deste estudo, pressupõe uma abertura para um movimento formativo e me desloca na compreensão de reconhecer-me como um sujeito pesquisador, com uma narrativa de vida que demarca minha singularidade de ser, fazer, viver, pensar e sentir como elementos que me ajudam a me constituir também, em um pesquisador narrativo.

Tornar-se um pesquisador narrativo é me compreender enquanto um sujeito em (trans)formação sob influências dos fenômenos estudados. Evidencia-se uma potencialidade na pesquisa narrativa que desencadeia em mim, pesquisador, uma criticidade da condição de ser e existir como também uma análise crítica a respeito das produções acadêmicas e científicas, revendo modos de me compreender, o outro e a realidade de vida, necessitando (re)construções dessas mesmas produções e modos de compreensões para reinterpretar a vida através de uma narrativa, a minha própria narrativa de vida.

No movimento da pesquisa narrativa eu, pesquisador narrativo, embarco em um propósito que requer deslocamento em diversas dimensões de minha vida e mudanças em minhas concepções. Nesse movimento são colocados em xeque meus valores, princípios, concepções políticas, crenças e minhas perspectivas a respeito das diferenças que estão presentes no contexto da prática pedagógica dos professores.

Ao pensar a pesquisa narrativa e construir um plano ou um roteiro de pesquisa, tenho a possibilidade de elencar questionamentos que versem sobre como esse método se tornou um espaço fecundo e potente de minha formação como pesquisador narrativo.

De acordo com Clandinin e Connelly (2015) esse espaço surge para fazer uma referência a tudo que vivi em dimensões do tempo e do espaço, do pessoal e do social entre as minhas vivências e as vivências dos outros. Na verdade, vou me percebendo como sujeito narrativo que vive minhas próprias histórias e as histórias dos outros. E assim, estou envolvido em processos que possibilitam a produção de sentidos intersubjetivos a partir de momentos vivenciados nos mesmos espaços (a escola por exemplo), porém com experiências diferentes.

Neste caso, posso tomar a pesquisa narrativa como um espaço epistemológico de indagação, reflexão e descoberta. Além disso, de acordo com Hernandez (2017, p. 59) a narrativa pode ser tomada como espaço de investigação, pois “narrar não é apenas realizar a descrição de um acúmulo de experiências (...). O que pressupõe que o indivíduo se abra ao convite de descrever como os sentimentos, (...) a memória de nossa trajetória... influenciaram o autor do relato”.

É com esse fazer pesquisa e tornar-se pesquisador narrativo, tomando a narrativa como espaço de investigação e indagação, que me percebo entre dilemas e situações delicadas de uma fragilidade como pesquisador, pois ao longo do tempo fui acreditando que fazer pesquisa e produzir ciência seria uma condição

que separava o pessoal do profissional. Hoje essas concepções estão sendo modificadas. Tenho a possibilidade de, enquanto pesquisador narrativo, validar meus modos de ser e fazer pesquisa, apresentando meus contextos de vida e justificando minhas implicações a partir do meu lugar de fala. Isso me instigou a sair desse lugar de fragilidade e me motivou a contar sobre as minhas vivências. É esse recontar de histórias que possibilita o movimento que caracteriza o espaço tridimensional na pesquisa narrativa e me possibilita a situação de formar-me narrativamente no fazer da experiência.

A tridimensionalidade narrativa é um fator chave para a pesquisa narrativa, por tomar os aspectos pessoal e social, passado, presente e futuro e o lugar associados à condição da experiência e da temporalidade. Essa associação é elementar para desenvolver a pesquisa narrativa, pois ao realizar esse processo tenho a possibilidade de me envolver nas direções da investigação desta pesquisa buscando significar o percurso que posso vir a fazer, já vivenciar e posteriormente, construir experiências.

Na pesquisa narrativa tenho a oportunidade de experimentar e me autorizar a relatar os modos como vivencio as minhas experiências como pesquisador narrativo, revelando sentidos e significados que as narrativas imprimem. Todos os mecanismos que os narradores se utilizam para desenvolver suas narrativas carregam em si potencialidades de reflexão que o reposiciona como sujeito da experiência, apontando que o ato de narrar associa-se ao movimento de reflexividade formativa do sujeito.

A narrativa me proporciona entender a vida, o mundo na sua complexidade. Na medida em que narro, sou provocado a refletir criticamente sobre os fatos que experiencio e, por isso mesmo, estes se tornam acontecimentos, porque estão impregnados de significações. Clandinin e Connelly (2011) compreendem o comportamento dos sujeitos como expressões narrativas das histórias individuais que ocorrem num determinado contexto particular e num determinado espaço e tempo. Torna-se relevante observar alguns aspectos como o momento de vivência da história, quando foi contada, o local onde ela ocorreu, bem como seus personagens, tanto os que vivem quanto os que contam as histórias.

Enquanto professor acredito que quando narro aos outros sobre a minhas próprias experiências de forma reflexiva, estou aprendendo e ensinando. Acredito aprender porque tenho a possibilidade de organizar meus pensamentos, sistematizar minhas experiências, tornando-as significativas e, portanto, tenho a oportunidade

de aprender novos conhecimentos a partir da produção de novos sentidos atribuídos a essas experiências. Ensino a outros que estão ligados a essa narrativa à medida que podem (re)significar seus saberes e experiências. Além disso, ao organizar meus pensamentos, reconstruo minha experiência por meio da autoanálise ganhando assim uma nova compreensão de minha própria prática.

Por fim, entendo que a minha constituição enquanto pesquisador narrativo me proporciona fazer imersões nesse movimento e possibilidades outras de compreensão dos fenômenos de pesquisa em educação, potencializando uma formação numa perspectiva que evidencia a narratividade.

APRENDIZAGENS EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA: TRAVESSIAS REFLEXIVAS E NARRATIVAS DE SI

O início da escrita dessa seção retrata a importância que, enquanto docente, tenho que estar atento aos detalhes, aos imprevistos e ao inesperado que várias vezes se fazem presentes nas acontecimentos da escola e no sentimento que eu mesmo desenvolvo em detrimento da vivência que tenho com os estudantes, nas intenções que estavam presentes nessas relações, e o meu desejo de ajudá-los a aprender em seu tempo próprio.

Ao observar o cotidiano das instituições em que trabalhei e me envolver em seus contextos, sinto como se tivesse me tornado parte deles, tendo a oportunidade de transformá-los não como quem busca uma verdade, mas, como quem almeja construir experiências.

Larrosa (2018) me levou a refletir sobre a educação pelo viés da experiência e do sentido. Foi fascinante ler sua obra denominada *Tremores* que contribuiu diretamente com o que entendo por experiência hoje e me ajudou a compreender que muitas vezes os docentes são considerados profissionais que utilizam técnicas de ensino produzidas por cientistas (Tecnicismo). Desse modo, a ação do professor pode ser condicionada à aplicação de um método e, nesse sentido, a experiência passa a ser compreendida como a resposta dessa aplicação.

É importante frisar que a experiência produz um indivíduo que aprende e não um indivíduo que sabe. Entendo que há uma diferença entre as palavras, pois o saber está condicionado à uma reprodução quase que imediata de uma possível resposta verdadeira enquanto, o aprender, é característica própria de um pensamento independente, desprendido e inacabado.

Foi imerso nas leituras sobre experiência que me lembrei do tempo em que fui professor da rede básica de ensino. Reconheço que para mim, os anos de atuação nesta rede se dividem em duas etapas. A primeira constituída pelo início da minha carreira enquanto docente e que de certa forma eu mesmo privava meus alunos de criarem a sua autonomia. Nada era decidido com eles, não valorizava os conhecimentos trazidos por cada um e suas realidades de vida. A avaliação era excludente e classificatória e o livro didático era o único caminho e verdade seguida por mim e comunicada a eles.

A segunda, depois de várias formações continuadas e leituras realizadas, passei a entender que esse ensino mecânico não favorecia uma aprendizagem significativa. As formações e discussões de que participei, me tocaram ao ponto de me fazer rever a minha prática, de valorizar o outro e de, com ele desenvolver saberes, que no meu caso, são os saberes da docência em matemática. Compreendi que não deveria pensar nos alunos e sim com eles, a fim de entender até que ponto os saberes por eles trazidos, a partir de suas vivências fora do espaço escolar, poderiam ser valorizados nos vários contextos de uma aula de matemática. Porém, encontrei muitas dificuldades pois percebi que, o que antes para mim passava desapercibido, daquele momento em diante me incomodava e dificultava a minha atuação em sala de aula. Por várias vezes eu dizia aos colegas que as atividades precisavam ser (re) pensadas de acordo com os alunos, visto que não podíamos simplesmente aplicar as mesmas estratégias, da mesma forma em todas as turmas.

Hoje tenho a impressão de que o ensino era colocado como um receituário, em que o professor seguia todos os passos, numa determinada ordem e independentemente dos alunos. Nesse sentido, me filio ao pensamento de Santos (2010), ao conceber que “em vez de determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade” (SANTOS, 2010, p. 49). Ao refletir sobre esse fragmento fui levando a concluir que todos os estudantes estariam incluídos no processo educacional formal e regular, se a educação, assumisse uma postura de inviabilizar a estruturação dos saberes humanos de forma lógica e linear.

Tomando como embasamento os pensamentos de Larrosa (2011), posso afirmar que me constituo como um sujeito da experiência por entendê-la como alguma coisa que não tenho controle, que direta ou indiretamente não estão a mim subordinado, porém, é em mim que ela (experiência) acontece a partir daquilo que me passa, toca e me transforma.

Enquanto sujeito da experiência, me reconheço como uma “superfície de sensibilidade”, ou seja, um corpo que padece, muda, pensa, faz, e se transforma a cada encontro com alguma coisa que exige isso. É importante frisar que um determinado fato pode não significar nada para uma pessoa enquanto para mim pode se constituir numa experiência, dependendo, é claro, da maneira como administro tal fato, como ele me toca e conseqüentemente me transforma.

Guattari (2012, p. 34) enfatiza que “a única finalidade aceitável das atividades humanas a produção de uma subjetividade que enriquece de modo contínuo sua relação com o mundo”. Dessa forma, ao pensar a educação pautada em um ensino para todos os alunos, é necessário, levar em consideração, a experiência (que não pode ser calculada, verificada e sistematizada) e a criação de sentidos que relacionam as subjetividades a todos os elementos envolvidos.

Ao ler a obra *Saberes docentes e formação profissional*, pude perceber que Tardif (2010) considera o saber docente como plural, desenvolvido tanto na prática pedagógica, quanto no processo de formação desse professor. Segundo Tardif (2000) esses saberes, além de poder apresentar um caráter individual e coletivo, são validados pela própria experiência, quando isso permite que o professor saiba fazer e saiba ser. O autor acredita que o saber experiencial representa um conjunto de conhecimentos atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente, e não provém de instituições ou cursos de formação.

Trata-se, então, de um saber que não advém de uma teoria, que não é encontrado em livros e nem tão pouco é aprendido durante os cursos de formação. Pois, ele é prático e, por assim ser, é nela (na prática) que se constitui e é nela em que ele é validado. Isto é, no enfrentar de situações que não são previstas, no saber lidar com questões polêmicas, no conhecer dos acontecimentos resultantes de uma determinada ação.

Na concepção de Tardif (2010) os saberes experienciais propiciam certas relativas que facilitam o processo de interação e, quando se trata do trabalho docente, estes são saberes necessários, partindo da premissa que o trabalho docente não é individual, é interativo e imerso em um contexto cheio de símbolos, crenças, valores, interpretações, decisões, dentre mais características.

Diferente de Larrosa (2002), Tardif (2010) considera possível a objetivação parcial do saber da experiência. Este justifica-se dizendo que os saberes produzidos na prática cotidiana e nos confrontos da profissão não é algo que fica na individualidade, mas que é comumente partilhado entre os pares, ou, pelo menos, pode ser

partilhável. E é essa partilha que permite a objetivação dos saberes experienciais, tendo em vista as certezas subjetivas alcançadas e acumuladas com o decorrer da carreira docente, que ao serem sistematizadas para que ocorra a narração para os pares, têm a intenção de informar ou formar docentes a fim de prepará-los para enfrentar os seus problemas. Os saberes produzidos na prática pedagógica, ainda, adquirem certa objetividade à medida em que se relacionam com os outros saberes, inclusive os experienciais, como os: disciplinares, curriculares e de formação profissional.

Pergunto-me ainda hoje, por que, então, muitos professores não conseguem, ao longo dos anos, aprimorar significativamente suas práticas profissionais? Ou, então, por que professores com muitos anos de experiência na docência não conseguem produzir um trabalho pedagógico mais qualificado que outros com muito menos experiência? Não consigo conceber a experiência associada à prática. Tomando para este estudo a concepção de Larrosa (2002, p. 23) sobre experiência, percebo que na educação ela está cada vez mais rara. Pois, experiência exige tempo e “na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos”. Enquanto professor sou pressionado a lutar contra o tempo e a cumprir a ementa proposta, trabalhar com uma velocidade cada vez maior para vencer a quantidade enorme de conteúdos, o que segundo Larrosa (2002), impede que a experiência aconteça.

Me lembro das vezes que precisei acelerar o conteúdo a ser trabalhando em sala de aula, pois o fim do semestre/ano se aproximava e o programa da disciplina precisava ser encerrado. As coisas pareciam que eram feitas abruptamente, muitas vezes sem “refletir sobre as temporalidades e suas relações com as aprendizagens do sujeito” (VIEIRA, 2018, p. 73). Mesmo preocupado com o ritmo de cada aluno, não havia tempo para se desenvolver estratégias que potencializasse uma determinada aprendizagem.

Desde o mestrado quando me aproximei das discussões propostas por Pineau (2004) sobre a multiplicidade de tempos. Passei a entender que essa multiplicidade se singulariza em cada estudante, pois reconheço que cada um deles possui uma competência temporal específica, conjugada em primeira pessoa, “que dá ao sujeito a condição de desenvolver os processos de aprendizagem com autonomia” (VIEIRA, 2018, p. 73).

Ao refletir sobre o meu próprio trabalho, tenho a possibilidade de discernir sobre uma gama de elementos que, podem me ajudar na elaboração e execução de

outras estratégias e novos comportamentos diante dos problemas. Com isso, ao deleitar-me com as leituras de Larrosa (2002) passei a entender que a experiência não pode ser utilizada como um classificador, ou seja, uma moeda de troca. Hoje, já consigo compreender que a experiência não tem nada a ver com o saber acumulado pelo trabalho, e que por mais tempo de serviço que eu tenha como professor, pode ser que eu não tenha a verdadeira experiência, pois, para ter experiência é necessário que algo me aconteça, me toque e não que as coisas simplesmente me passem e aconteçam, e isso requer: “interrupção, parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 25). Portanto, ser um sujeito da experiência significa ser um sujeito exposto, aberto, sofredor, receptivo, submetido, padecente.

É a partir dessas experiências que são gerados os saberes experienciais, validados por ela (experiência) e desenvolvidos por mim enquanto professor baseado no meu fazer docente cotidiano e no conhecimento do meio de trabalho em que atuo. É a partir deste contexto que compreendo o cotidiano como aquilo que me é dado a cada dia, que se presentifica em um ineditismo e que se revela como um modo emancipatório pelo qual tenho de pensar as suas ações e ver nelas os elementos de singularidade que as tornam únicas, como únicas são as experiências, que, segundo Larrosa (2002), nunca se repetem.

Entendo que este saber que ocorre entre o conhecimento e a vida, diz respeito à minha própria reação, ao que me acontece ao longo da vida e que sentido esse acontecimento promove. Esse saber experiencial não pode beneficiar ninguém, pois, para Larrosa (2002) ninguém aprende com a experiência do outro, a menos que ela seja revivida e o sujeito tenha se apropriado dela.

Fiorentini e Castro (2003) destacam que, enquanto professor, a minha formação e os saberes experienciais que possuo não são constituídos unicamente na prática, mas manifestam-se a partir das relações que eu professor estabeleço entre o que tenho visto no cotidiano escolar e o que sei, estudo e aprendo na interação com a literatura especializada e com os demais atores e atrizes desse cenário educacional.

Tal concepção tem sido adotada enquanto um saber experiencial (SILVA; RIOS, 2018), um saber que emerge das singularidades dos processos de ensinar e de aprender que se efetivam no cotidiano escolar, determinado por acontecimentos e por insurgências. Acredito que, na verdade, constituem-se em apreensões que ocorrem nas situações inesperadas, vivenciadas por mim e os estudantes, que às

vezes, colocam em xeque os modos de nos relacionarmos em sala de aula e de igual modo, as práticas educativas que desenvolvo, muitas vezes aprendidas nos cursos de formação.

Segundo Amaral, Pinto e Nóbrega-Therrien (2020, p. 241) “o ‘ser professor’ perpassa por uma complexa rede de sentidos e significados tomados em sua vertente profissional e pessoal que imbricados compõe esse sujeito. Quantas vezes situações como essas aconteceram comigo, e, que em alguns momentos, fiquei sem saber como lidar, sem saber como agir, pois, ao revistar o meu repertório de saberes logrados na formação, não encontrei ações efetivas que pudessem ser desenvolvidas naquele determinado momento (VIEIRA, 2022b). A sensação que sentia era de impotência, de fragilidade e de não visibilizar alternativas que não fossem a de sair de situações inesperadas. Mas é, exatamente, em momentos assim, que as aprendizagens experienciais se constituem e consolidam novos modos e práticas de ser e de atuar na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no inesperado, no incerto, na provocação de um estudante, entre outras situações, que construo saberes da docência, e logro, quase que imediatamente, novas aprendizagens e resultados sobre o ensino que executo. Em momentos como este, coloco em xeque a minha própria formação, percebendo que apesar de ser necessária e vital, não foi pela formação que a aprendizagem, para aquele momento, se efetivou. Concebo a ideia de que o que faz gerar uma aprendizagem experiencial são as acontecências do momento vivido, são as situações inesperadas, e que provocam em mim grande possibilidade de realizar reflexões e entendimentos sobre como devo e posso agir em certas situações a fim lograr êxito no processo de ensino que realizo.

É na aprendizagem experiencial que se desenvolve, no contexto da atividade docente, um “processo de construção de saberes sobre práticas educativas, que leva em consideração a “verdade” do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 2002, p. 40).

Tenho aprendido experiencialmente quando me aventuro numa atitude construtiva e colaborativa de produzir partilhas de saberes que se constroem na relação com os meus estudantes, e com aquilo que tenho feito para ensinar matemática,

e assim produzir saberes experienciais da profissão. Essa condição me mobiliza a pensar os processos formativos que tenho vivenciado ao longo de minha atuação profissional, mobilizando-me a entender como os saberes emergem das acontecências do ensino, logo das situações que singularizam o saber matemático escolar visando as necessidades e as especificidades dos discentes. São também as experiências vivenciadas e os saberes que adquiri em vários campos da vida social, acadêmica e profissional que me constituo na pessoa que sou (NÓVOA, 1997; 2000) através de um processo ativo e dialógico de formação do meu eu, pessoa e professor.

Como Nóvoa (1997) também entendo que, enquanto professor, tenho a necessidade de que as minhas dimensões pessoais e profissionais interajam, e desta forma me possibilitem apropriar-me dos meus processos de formação, atribuindo a eles “um sentido no quadro de minhas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 26). Portanto a minha história de vida é o lugar onde este se desenvolve em todos seus aspectos.

É neste sentido que, a aprendizagem experiencial da docência emerge da compreensão de que eu, enquanto professor, em franco exercício da docência aprendo, apreendo e desenvolvo saberes da profissão docente no cotidiano escolar. Neste sentido posso afirmar que aprender experiencialmente significa uma relação de aprendizagem que se dá pela vivência e convivência entre os meus estudantes e eu, em que a ação de aprender não é unilateralizada, implicando, portanto, numa concepção de que a aprendizagem acontece na troca, na partilha, na abertura para perceber que ensinar não é mesmo, como nos diz Freire (2019, p. 32), “transferir conhecimento”.

Por fim, reconheço que as aprendizagens experienciais da docência em matemática tecem-se nas micro relações formativas que eu enquanto professor desenvolvo por habitar a profissão docente no cotidiano escolar, produzindo saberes e experiências do vivido. Ao considerar tal fato é importante destacar que a aprendizagem experiencial do professor de matemática se dá em algumas condições: disponibilidade reflexiva do docente esgarçar-se em suas próprias convicções, transitando do foco no conteúdo matemático para pensar nas várias dimensões em que a experiência da aprendizagem matemática está no que acontece com o sujeito, naquilo que o toca, que o transforma e que modifica sua prática; na abertura para o novo, para arvorar-se, também, na disponibilidade dialógica com os estudantes, numa perspectiva de acolhê-los em suas dificuldades e em suas necessidades

formativas; na ideia de que a experiência e o saber são coisas distintas, mas que se relacionam na medida em que a produção do saber constrói-se na experiência com o outro, em que o ensino de matemática não pode passar a largo das histórias de vida dos estudantes (VIEIRA, 2022a).

REFERÊNCIAS

AMARAL, Bruna Lucas de Melo; PINTO, Cesar Augusto Sadalla; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Prática docente no ensino superior e os saberes da formação inicial: constituindo a identidade profissional. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, p. 238–255, 2020. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31i0.8325>. Acesso em: 24 mar. 2023.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. ver. Trad.: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FIORENTINI, Dario.; CASTRO, Franciana Carneiro de. Tornando-se professor de matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, Dario. **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GUATTARI, Félix. Da produção da subjetividade. In: GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene.; SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Pesquisa narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul/dez. 2011.

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

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

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

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional: Pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, ano 10, v. 1, n. 15, jan-jun. São Bernardo do Campo: UESP, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202 - 218, jan./abr. 2018. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i1.0012>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. 2000. **Bolema**, nº 14, p. 66 - 91, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan-Abr/2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Mapas Conceituais como Estratégia de Aprendizagem Significativa em matemática na Educação Adultos**: Um Estudo com Polígonos. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. **Do enredo à passarela da pesquisa**: os saberes experienciais na docência em matemática. 2022. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2022a.

VIEIRA, André Ricardo Lucas. The trajectory and professional trajectory of a researcher: teaching through insurgent narratives. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, n. 34, p. e17708, 2022b. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17708>. Acesso em: 20 jan. 2023.